



Universidad
Zaragoza



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Modalidad A

Máster en Profesorado de E.S.O., Bachillerato, F.P. y Enseñanzas de Idiomas,
Artísticas y Deportivas. Especialidad Orientación Educativa

Las TIC en la innovación y el trabajo de la competencia digital

ICT to innovate and to train the digital competence

Autor:

Álvaro Mendoza Figueres

Director:

Jose Luís Soler Nages

Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza.
Curso 2015/2016

“El mundo que hasta este momento hemos creado como resultado de nuestra forma de pensar tiene problemas que no pueden ser resueltos pensando del modo en que pensábamos cuando lo creamos.”

Albert Einstein.

Índice.

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 4 |
| 2. JUSTIFICACIÓN Y CONTENIDOS | 6 |
| 2.1. Proyecto de innovación. Las redes sociales: hacia un uso responsable como recurso educativo. | 9 |
| 2.1.1. Introducción..... | 9 |
| 2.1.2. Contenido | 10 |
| 2.1.3. Objetivos generales | 10 |
| 2.1.4. Competencias | 11 |
| 2.1.5. Metodología | 11 |
| 2.1.6. Recursos..... | 11 |
| 2.1.7. Evaluación..... | 12 |
| 2.1.8. Desarrollo de las sesiones | 12 |
| Sesión 1. Las redes sociales. Evaluación inicial | 12 |
| Sesión 2. La empatía. | 15 |
| Sesión 3. Ciberbullying..... | 16 |
| Sesión 4. La privacidad en las redes sociales. | 18 |
| Sesión 5. Publicaciones de personajes históricos. | 21 |
| 2.2. Lesson Plan. Social Networking: Teaching Resources and responsible uses... | 23 |
| 2.2.1. Introducción..... | 23 |
| 2.2.2. Contenido y objetivos..... | 24 |

| | | |
|--------|--|----|
| 2.2.3. | Vocabulario y gramática | 24 |
| 2.2.4. | Competencias | 24 |
| 2.2.5. | Evaluación..... | 25 |
| 2.3. | Recopilación de actividades del uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. | 25 |
| 2.3.1. | Introducción..... | 25 |
| 2.3.2. | El portafolio digital | 26 |
| 2.3.3. | Plickers..... | 28 |
| 3. | REFLEXIÓN CRÍTICA DE LA SELECCIÓN..... | 30 |
| 4. | CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA | 33 |
| 5. | REFERENCIAS DOCUMENTALES..... | 36 |
| 6. | ANEXOS..... | 41 |
| 1. | Tablas de prevalencia del <i>cyberbullying</i> | 41 |
| 2. | Material del Proyecto de innovación. Las redes sociales: hacia un uso responsable como recurso educativo. | 45 |
| 3. | Material del Lesson Plan. Social Networking: teaching resources and responsible uses. | 58 |
| 4. | Ejemplo de Portafolio de evaluación en Mahara..... | 73 |

1. Introducción

En la orientación educativa existen tantas visiones de la figura del orientador como profesionales llevándola a cabo. Cada orientador tiene su propio bagaje, sus propias influencias de referentes y modelos teóricos, y en definitiva, su propia forma de “hacer orientación”. Dentro de esta multiplicidad de versiones de la orientación, encontramos autores que intentan definir y aunar las funciones o competencias más importantes que determinan la tarea de un orientador escolar.

Boza, Toscano y Salas (2007), a partir del resultado de estudios propios y revisando literatura, realizan una síntesis que engloba 11 funciones del orientador: asesorar, informar, formar, intervenir, coordinar, programar, organizar, evaluar, diagnosticar, conocer y mediar.

Por otro lado, Vélaz-de-Medrano et al (2013) reúnen las competencias profesionales del orientador en 11 categorías, a saber: apoyo a la acción tutorial, apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, atención al alumnado con necesidades educativas especiales, atención a la diversidad, competencia emocional, competencia social, evaluación psicopedagógica, orientación académico-profesional, orientación familiar, resolución de conflictos y trabajo y coordinación de equipos.

Debido a la revolución tecnológica que venimos sufriendo en los últimos años, podríamos añadir a esta lista la competencia digital, referente especialmente al dominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (González y Martín, 2012). Esta competencia, de vital importancia en la actual sociedad del conocimiento, interactúa con el resto de competencias y modula el desempeño de todas ellas. A la característica tecnológica que impregna la sociedad le acompaña un factor indudable que es el cambio. Debido a esto, una función imprescindible del orientador debería ser la innovación, ya que como orientadores tenemos un papel importante en el impulso de procesos de innovación y mejora (Martín y Onrubia, 2011). Las TIC y la innovación están estrechamente relacionadas y a menudo van de la mano, pero es necesario no confundirlas. Innovar no consiste simplemente en el uso de tecnología, sino que supone un cambio en la práctica educativa y en los procedimientos de la actividad de enseñanza-

aprendizaje. No por usar una herramienta informática estamos aplicando una metodología innovadora.

En 2005, Cogoi C. en el *ICT Skills for guidance counsellors* relaciona las competencias de la AIOEP (Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional) con el uso de las TIC. En el mapa de competencias que crean aparecen tres tipos de aproximación hacia el uso de las TIC en Orientación. La primera de las aproximaciones es el utilizarlas como recurso, ya sea para llevar a cabo la orientación utilizándolas como herramienta, o para ofrecerlas al alumno para una auto-orientación. También se habla de utilizar las TIC como medio para comunicarse con los destinatarios de la orientación. Y la última aproximación que hacen estos autores consiste en crear materiales de orientación basados en las mismas TIC.

La legislación educativa en España también da especial importancia a la competencia digital en los alumnos. Ya en la LOGSE (1900) se esbozaba un perfil docente en el que entraba el uso de la tecnología como recurso de innovación, y con la entrada de la LOE (2006) se puso de relieve la importancia del uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje y apareció la competencia digital como una más de las competencias básicas que debe conseguir el alumnado. Siguiendo con esta línea, la nueva ley de educación LOMCE (2014) también recoge la competencia digital como una de las competencias clave. Según la LOMCE (2014) esta competencia implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre y la inclusión y participación en la sociedad. Esta ley establece la importancia del desarrollo de la competencia digital de una forma transversal en todas las áreas curriculares.

Puesto que tanto la sociedad actual como la ley educativa exigen que tengamos alumnos competentes digitalmente, surge la necesidad de tener a profesores y orientadores con un mayor conocimiento sobre las TIC. No solo acerca del funcionamiento o del uso, sino también de cómo aprovechar su potencial pedagógico en la práctica docente o en la práctica orientadora.

2. Justificación y contenidos

En los últimos años la administración y los centros escolares se han esforzado en dotar de recursos TIC a estos últimos. Sin embargo, las investigaciones, a nivel nacional e internacional, indican que su uso es todavía limitado. En el ámbito de la orientación educativa, a pesar de la utilidad que diversos autores adjudican a las herramientas TIC, los estudios desvelan que no se está aprovechando todo su potencial y que su empleo es todavía escaso (Muñoz y González, 2014).

Según el INE (2015) el uso de internet y el uso del ordenador es una práctica mayoritaria en edades anteriores a los 10 años. A partir de esa edad, el porcentaje de menores usuarios de TIC se va incrementando, y a los 15 años, un 96,3% hace uso del ordenador, un 94,8% utilizan internet y un 90,9% disponen de un teléfono móvil. Estos alumnos ya no ven la tecnología como una herramienta, sino que están totalmente integradas en su vida diaria (Sobrado, Nogueira y García, 2014). Estos datos justifican la necesidad de trabajar la competencia digital, puesto que ha pasado a formar parte de su rutina.

Citando el Marco Común de Competencia Digital Docente (2013) del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación, las áreas de competencia digital podrían resumirse de la siguiente forma:

- Información: identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.
- Comunicación: comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural.
- Creación de contenido: crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos...), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.
- Seguridad: protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital, uso de seguridad, uso seguro y sostenible.

- Resolución de problemas: identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, resolver problemas técnicos, uso creativo de la tecnología, actualizar la competencia propia y la de otros.

Integrar las TIC en el ámbito educativo no solo supone el disponer de recursos y formación adecuada, sino que también son necesarios aspectos actitudinales (Vinluan, 2011). Mayorga, M.J., Madrid, D., y Núñez, F. (2011) resumen como competencias TIC que deben tener los docentes las siguientes:

- Actitud positiva hacia el uso de las TIC.
- Conocimiento de los usos y posibilidades de las TIC en el sistema educativo.
- Conocimiento del uso de las TIC en su área.
- Utilizar con destreza las TIC en sus actividades: editor de textos, manejo de Internet...
- Adquirir el hábito de planificar el currículum integrando las TIC.
- Proponer actividades formativas que consideren el uso de las TIC.
- Evaluar el uso de las TIC.

Como orientadores nuestra actuación se articula en tres ámbitos: el proceso de enseñanza-aprendizaje, la acción tutorial y la orientación académica y profesional (Gobierno de Aragón, Decreto 135/2014, 29 de Julio). A través de estas actuaciones podemos trabajar también la competencia digital, ya sea en el trabajo directo con los alumnos, o a través del asesoramiento al profesorado.

El uso de las TIC plantea enormes posibilidades para la calidad y la igualdad en el acceso al conocimiento, pero a la vez supone una serie de riesgos (Red Latinoamericana de Portales Educativos, 2013). Estos riesgos están dentro del área “seguridad” de la competencia digital que establece el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en su Marco Común de Competencia Digital Docente (2013), y podemos trabajarlos con el alumnado a través de la acción tutorial, diseñando programas o sesiones para prevenir o intervenir en la aparición de estos peligros.

En el período de prácticas en el centro escolar, surgió una problemática en uno de los grupos del primer ciclo de educación secundaria. Un grupo de alumnos fue partícipe de la creación de perfiles falsos en redes sociales, con la divulgación de fotografías junto con palabras de menosprecio en tono despectivo. Este uso de medios telemáticos para ejercer el acoso entre iguales lo conocemos como *cyberbullying* (Cyberbullying, 2012). Garaigordobil (2011) recoge la prevalencia del *cyberbullying* según estudios realizados en España y en otros países del mundo. En menor o mayor medida vemos que la existencia de los casos de ciberacoso entre iguales es una realidad a nivel mundial¹.

Esta circunstancia ocurrida en el centro promovió la creación propia de un proyecto original basado en el uso responsable y reconocimiento de situaciones de conflicto en el uso de las TIC y redes sociales².

Como ya hemos dicho anteriormente, uno de los aspectos importantes es la prevención de riesgos que conllevan las TIC. Pero estos riesgos o peligros provenientes del uso no responsable no deben servirnos de freno o excusa para excluirlas de nuestra práctica educativa. Las TIC tienen numerosas posibilidades a nivel pedagógico, que podemos utilizar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el éxito del uso de estas tecnologías dependerá del conocimiento de los docentes sobre su funcionamiento e implementación. El uso de las TIC permite desarrollar muchas habilidades imprescindibles en nuestros alumnos, como son: el pensamiento crítico, adaptarse a nuevas situaciones y contextos, desarrollar capacidades comunicativas y de enseñanza-aprendizaje, fomentar el trabajo en equipo y promover la creatividad, la iniciativa de los alumnos y la curiosidad (Amar, 2006).

Los orientadores podemos incentivar el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje mostrando y demostrando los beneficios que éstas pueden aportar. En el proyecto antes citado, se añadió una sesión destinada a demostrar cómo a través del uso de las redes sociales es posible el aprendizaje de contenidos curriculares. Las redes sociales utilizadas en el aula se convierten en entornos de participación y descubrimiento que fomentan la sinergia entre estudiantes y profesores, facilitan el

¹ Ver en anexo 1 las tablas de prevalencia del *cyberbullying*.

² Este proyecto se desarrolla con más detalle en el punto 2.1.

consenso, crean nuevas dinámicas de trabajo fuera y dentro del aula y permiten el rápido flujo de información, desarrollando así la socialización del conocimiento (Ponce, 2012).

Las tecnologías de la información y la comunicación también pueden ser muy útiles en la evaluación del aprendizaje, las habilidades e inclusive las competencias, permitiendo la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa. (Christen y Diego, 2012). En esta línea, en algunas actividades del máster y en el periodo de prácticas se realizaron ejercicios de evaluación de conocimientos previos o de conocimientos adquiridos utilizando la herramienta digital *Plickers*. También nos encontramos con el portafolio digital como método de evaluación³.

2.1. Proyecto de innovación. Las redes sociales: hacia un uso responsable como recurso educativo.

2.1.1. Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación han ido evolucionando, al igual que lo han hecho las comunicaciones personales en la Red. La característica principal de Internet es que, además de ser un recurso informativo muy valioso, es un escenario de interacción social, económica, cultural y personal. En cada intercambio informativo se encuentra una modalidad de interacción social, y la red que representa Internet es un lugar de numerosas interacciones sociales y culturales (Breton, 2000).

Las interacciones sociales a través de internet surgen con las aplicaciones de mensajería instantánea. Estas interacciones han evolucionado a lo largo de los años, hasta convertirse en una forma habitual de relación social a través de las actuales redes sociales. En estos sitios web los usuarios ponen en común aficiones, gustos y vivencias, con la única finalidad de que toda su red de contactos, que se encuentra en constante crecimiento, tenga acceso a dicha información.

Las redes sociales y las TIC se han convertido en herramientas esenciales para muchos ciudadanos, que las utilizan como medio de ocio y de desarrollo personal y profesional.

³ Estas actividades se exponen en el punto 2.3.

Nos encontramos con una generación de jóvenes que no concibe una forma de relacionarse sin las redes sociales y los teléfonos móviles. Sobrado, Nogueira y García (2014) denominan a este perfil que utiliza de forma masiva Internet “nativos digitales”, personas jóvenes que han integrado la tecnología y los medios sociales como algo natural y primordial para el desarrollo de su vida cotidiana, por conocer perfectamente el entorno y las posibilidades que éste les otorga.

Este crecimiento tan acelerado de las nuevas tecnologías provoca un cambio en la forma de entender la comunicación y las relaciones sociales de la nueva generación de niños y adolescentes que nada tienen que ver con la anterior generación. Nos encontramos entonces con profesores, tutores, orientadores y padres con un conocimiento y un uso de estos conceptos digitales mucho más limitado que el de la generación que están educando y, por lo tanto, podrían necesitar recursos para ayudar a sus educandos a enfrentarse a ellas de una forma responsable.

Es necesario trabajar el uso responsable de las redes sociales con alumnos y profesores para prevenir los peligros a los que estas redes los exponen y aprovechar los recursos que pueden aportar en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el centro escolar objeto de estudio nos encontramos con un caso de ciberacoso a través de redes sociales en uno de los grupos del primer ciclo de educación secundaria. Dada esta situación, nos vemos en la necesidad de crear una propuesta de intervención que se desarrolla a través de este proyecto de innovación.

2.1.2. Contenido

Éste proyecto de innovación consta de 5 sesiones y está destinado a alumnos del primer ciclo de educación secundaria. Las sesiones entrenarán a los alumnos en el buen uso de las redes sociales buscando su protección frente a los peligros y el aprovechamiento de éstas como recurso educativo. Se tratarán, además, temas transversales como la empatía. A continuación dejaremos constancia de los objetivos que nos planteamos.

2.1.3. Objetivos generales

- Enseñar qué son las redes sociales y cuáles son sus usos.

- Trabajar la empatía para comprender los riesgos y el uso responsable de las redes sociales.
- Sensibilizar a los alumnos sobre los daños en situación de ciberacoso y dar recursos para afrontar el problema.
- Aprovechar el atractivo que ofrecen las redes sociales como motivación para nuevos aprendizajes.

2.1.4. Competencias

A lo largo de las diferentes actividades de este proyecto promoveremos el desarrollo de las siguientes competencias básicas:

- Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Autonomía e iniciativa personal.
- Competencia en comunicación lingüística.

2.1.5. Metodología

Las actividades de este proyecto se desarrollarán con los alumnos en algunos casos de manera individual y en otros en grupos de diferentes tamaños.

Tendremos en cuenta los diferentes tipos de alumnado que tengamos en el aula y adaptaremos las sesiones para que todos los alumnos tengan igualdad de oportunidades y sean objetivos de la enseñanza.

En todas las sesiones daremos la oportunidad a los alumnos de hacer cualquier aportación u opinar sobre el tema que estamos tratando. Esta información siempre nos será de utilidad en el desarrollo y diseño de las diferentes sesiones.

2.1.6. Recursos

Los recursos necesarios estarán especificados en el desarrollo de cada sesión. La mayoría de recursos son de fácil acceso o creación. Las actividades se podrán desarrollar

en el aula aunque para alguna necesitaremos algún recurso tecnológico para proyectar vídeos.

2.1.7. Evaluación

La evaluación de este proyecto se irá realizando con el uso de unas fichas de evaluación que hemos creado⁴, en las que iremos marcando si hemos conseguido los objetivos específicos de cada sesión. En estas fichas adjuntaremos también reflexiones y anotaciones sobre otros datos importantes como: la participación, la motivación, la temporalización o los contenidos.

Además, al final contaremos con las fichas KWL⁵ en las que los alumnos plasmarán lo que han aprendido a lo largo de las sesiones en base a sus conocimientos y necesidades.

Con toda esta información podremos modificar y mejorar el diseño de las posteriores aplicaciones.

2.1.8. Desarrollo de las sesiones

Sesión 1. Las redes sociales. Evaluación inicial

a. Objetivos específicos de la sesión.

- Introducir el tema del uso de las redes sociales.
- Descubrir los conocimientos previos de nuestros alumnos sobre las redes sociales, así como el uso que hacen de ellas.
- Analizar los elementos más importantes que los alumnos necesitan aprender de las redes sociales y su uso responsable.

b. Metodología.

Esta sesión será introductoria y, sobretodo, nos servirá como evaluación inicial. Tendremos una visión general del uso que nuestros alumnos hacen de las redes sociales, qué conocen sobre ellas y qué necesitan saber para el uso responsable.

⁴ Ver en anexo 2.a. Ficha de evaluación de las sesiones.

⁵ Ver en anexo 2.b. Ficha KWL (Know-Want-Learnt)

Aprovecharemos todo lo que aprendamos sobre los alumnos para adaptar las actividades de las siguientes sesiones.

La mayoría de las actividades podrán realizarse de manera individual o en grupo, la elección dependerá del tiempo que queramos dedicar a cada actividad o de cómo queramos recibir la información. En cada actividad se da más información sobre el método que se aconseja.

c. Recursos.

- *Fichas KWL*. Hojas para recopilar información utilizando la estrategia KWL (*Know-Want-Learnt*), en ellas los alumnos tendrán que rellenar lo que saben sobre el tema que vamos a tratar, más lo que les gustaría aprender o saber sobre el tema y, al final, lo que han aprendido y desaprendido.
- *Ficha de evaluación de las sesiones*. La utilizaremos para la autoevaluación de la sesión.

d. Evaluación de la sesión.

Realizaremos la autoevaluación de la sesión con la ficha de evaluación de las sesiones. Comprobaremos si hemos cumplido los objetivos específicos de la sesión. Reflexionaremos sobre nuestra participación, motivación y la del alumnado. Anotaremos cualquier observación sobre el desarrollo de la sesión para tener en cuenta en siguientes aplicaciones: temporalización, pertinencia...

e. Actividades.

1. *Uso de las redes sociales*

Empezaremos la sesión hablando a los alumnos sobre el tema que vamos a tratar. Les animaremos a que piensen en las redes sociales y en el uso de éstas. Primero haremos unas preguntas sencillas para tener más información sobre cuáles son las redes sociales que nuestros alumnos utilizan y en qué medida, es decir, cuántas horas dedican a éstas. Podemos elegir de qué manera obtenemos estos datos. Por ejemplo podemos hacerlo a mano alzada y anotando los resultados en la pizarra, o podemos pedir que nuestros alumnos nos lo den por escrito, sea individual o grupalmente.

2. *Qué sé.*

En este momento entregaremos las fichas *KWL*, sólo tendrán que rellenar la parte que corresponde a lo que saben o creen saber sobre las redes sociales y su uso. Esta actividad puede ser muy útil para activar los conocimientos y como punto de partida de todo el programa de intervención.

3. *Utilidades y peligros.*

Ahora que ya tenemos a los alumnos inmersos en el tema, vamos a trabajar con las ventajas y peligros de las redes sociales. Pondremos a los alumnos por grupos que podrán ser de tamaño variable dependiendo de la clase con la que vayamos a trabajar (se aconseja 4 o 5 personas por cada uno). Elegiremos si la distribución de los alumnos será aleatoria o estratégica. Una vez repartidos los alumnos por equipos, les animaremos a que piensen qué puede tener de positivo y de negativo el uso de las redes sociales, les daremos un tiempo de reflexión y luego haremos una puesta en común, por ejemplo haciendo un listado en la pizarra. Aprovecharemos para aportar cualquier uso responsable o no responsable que creamos que deban tener en cuenta y no se les haya ocurrido, y también les haremos reflexionar si alguna de las ventajas que señalan puede tener alguna desventaja y viceversa. Pararemos la actividad cuando creamos que la aportación es suficiente, o tengamos que hacerlo por temporalización. Al terminal la clase es importante que anotemos o capturemos con algún dispositivo esta información.

4. *Qué quiero saber.*

Les volveremos a repartir las fichas *KWL*, y esta vez tendrán que rellenar lo que les gustaría saber sobre el tema tratado, qué les preocupa o sobre que tienen curiosidad. La información que extraeremos en esta parte puede resultar de gran importancia, puesto que de ella puede depender el enfoque que le demos a las siguientes sesiones. Así que si vemos que los alumnos no la están rellenando adecuadamente, les alentaremos pudiendo dar ejemplos.

Sesión 2. La empatía.

a. Objetivos específicos de la sesión.

- Familiarizar a los alumnos con el concepto de empatía y las situaciones empáticas.
- Trabajar la utilización de la empatía con los alumnos a través de emociones básicas.

b. Metodología.

Intentaremos acercar a los alumnos al concepto de empatía, y practicarla utilizando algunas emociones básicas, primarias y secundarias.

El trabajo de los alumnos en las actividades de esta sesión se realizará por parejas.

c. Recursos.

- *¿Quieres saber qué es la empatía y cómo ser empático?*⁶. Vídeo de 86 segundos que da una explicación breve sobre qué es la empatía y da unos consejos y ejemplos de cómo ser empático.
- *Tarjetas de emociones y sobres*⁷. Tarjetas de tamaño a elección y sobres de tamaño suficiente para que quepa una tarjeta dentro, tantas tarjetas y sobres como alumnos en la clase. Las tarjetas, que podrán plastificarse para usos posteriores, llevarán escrito a mano o a máquina 2 emociones aleatorias de las siguientes: alegría, ira, tristeza, miedo, sorpresa, vergüenza, asco. Se intentará que existan todas las combinaciones posibles.
- *Ficha de evaluación de las sesiones*. La utilizaremos para la autoevaluación de la sesión.

d. Evaluación de la sesión.

La evaluación de la sesión se realizará de la misma manera que la sesión anterior, a través la autoevaluación de la sesión con la ficha de evaluación de las sesiones, y con las mismas pautas.

⁶ Dirección y Código QR del enlace en anexo 2.i.

⁷ Imágenes y materiales en anexos 2.c. y 2.d.

e. Actividades.

1. *Qué es la empatía.*

Se iniciará la sesión diciendo a los alumnos que piensen en qué es la empatía. Inmediatamente después se realizará el visionado del vídeo *¿Quieres saber qué es la empatía y cómo ser empático?* Una vez visto el vídeo se les preguntará si se creen capaces de ser empáticos y si podrán demostrarlo, motivándoles para la siguiente actividad. Se podrá dar alguna explicación adicional al vídeo si se considera que algún alumno la precisa o si surgen dudas.

2. *La empatía y las emociones básicas.*

Para la siguiente actividad utilizaremos los sobres y las tarjetas con las emociones. Los alumnos tendrán que trabajar por parejas; una vez más la distribución podrá ser aleatoria o estratégica. Se informará a los alumnos de las emociones que las tarjetas pueden contener, y a continuación se repartirá un sobre con una tarjeta dentro a cada alumno. Durante unos minutos cada alumno tendrá que pensar una pequeña historia con las emociones de la tarjeta recibida, y luego por turnos tendrán que contar esa historia al compañero sin poder nombrar las emociones que contiene la tarjeta. El compañero que escucha la historia tendrá que adivinar las emociones que aparecen en la historia y estaban en la tarjeta. El tiempo dedicado a la actividad puede ser variable, y es opcional el hacer que los alumnos escriban las historias inventadas. Lo más importante es que los alumnos aprendan la dinámica de adivinar las emociones a través del lenguaje verbal y no verbal.

Sesión 3. Ciberbullying

a. Objetivos específicos de la sesión.

- Guiar al alumnado en el uso de la empatía en una situación de “ciberacoso”.
- Promover que los alumnos identifiquen los diferentes roles que intervienen en una situación de acoso, y entiendan el porqué de sus actuaciones.

b. Metodología.

Habiendo trabajado la empatía en la sesión anterior, en ésta haremos que los alumnos trasladen lo aprendido y lo apliquen a una situación de “ciberacoso” que podría ser real.

Las actividades de esta sesión pueden ser trabajadas de manera individual o por grupos aleatorios o estratégicos, dependiendo de cómo queramos trabajarla con el grupo o con algunos alumnos concretos.

c. Recursos.

- *Ciberbullying*⁸. Vídeo de 174 segundos que cuenta un caso de “ciberacoso” entre adolescentes, mostrando la actuación de cada uno de los roles implicados.
- *Ficha de evaluación de las sesiones*. La utilizaremos para la autoevaluación de la sesión.

d. Evaluación de la sesión.

Una vez más se hará a través de la autoevaluación usando la ficha de evaluación de las sesiones, de la misma manera que en las sesiones anteriores.

e. Actividades.

1. *Empatizar con el “ciberbullying”.*

Como los alumnos ya han trabajado la empatía en actividades anteriores, ahora les animaremos a ser empáticos con un caso real utilizando como recurso el video *Ciberbullying*. Se les explicará que van a ver un video que se da en un contexto escolar, y se les animará a que intenten adivinar y entender las emociones que están sintiendo los personajes que aparecen en él. A continuación se visionará el video, sólo hasta el minuto 1:50. Después de haber visto el video dejaremos unos minutos para la reflexión. Los alumnos tendrán que trabajar según hayamos decidido la modalidad individual o grupal.

Cuando consideremos que ha sido suficiente el tiempo de reflexión pasaremos a la puesta en común. Expondremos los diferentes roles que aparecen en el video: el acosado, el acosador, y los observadores. Y, siguiendo este orden, iremos preguntando a los alumnos o grupos que vayan aportando emociones o explicaciones de porqué actúan como lo hacen en el video. Podemos dejar que la aportación vaya siendo

⁸ Dirección y Código QR del enlace en anexo 2.i.

espontánea o ir preguntando. Pasaremos a la siguiente actividad cuando consideremos que la aportación ha sido suficiente.

2. *Reflexionemos.*

Una vez terminada la actividad anterior, daremos un tiempo que podrá ser variable dependiendo de la clase y situación para que los alumnos reflexionen sobre lo trabajado y planteen dudas o comentarios que quieran hacer. Aprovecharemos para detectar si algún alumno está afectado por el tema tratado.

3. *Parar el “ciberbullying”.*

Esta actividad podremos realizarla si vemos que tenemos el tiempo necesario.

Los alumnos, individual o grupalmente, plantearán una solución al caso estudiado, es decir, pensarán de qué manera se podría resolver la situación de conflicto.

Adicionalmente, al final de la actividad se podrá presentar el resto del vídeo *Ciberbullying* (recordar que sólo se había visionado hasta el minuto 1:50) para que los alumnos puedan ver de qué manera se ha resuelto la situación de ciberacoso.

Sesión 4. La privacidad en las redes sociales.

a. *Objetivos específicos de la sesión.*

- Informar a los alumnos sobre los diferentes perfiles de privacidad en las redes sociales que utilizan.
- Exponer a los alumnos las diferencias entre los perfiles públicos y privados con pocos amigos y con muchos amigos.
- Demostrar la importancia de controlar la privacidad de las publicaciones en redes sociales.

b. *Metodología.*

Los alumnos comprobarán la diferencia entre los diferentes perfiles de privacidad, a través de una dinámica que consistirá en simular unas publicaciones de redes sociales y, depende del tipo de perfil, podrán visualizarlas.

Las actividades podrán ser trabajadas de manera individual o grupal indistintamente, aunque en el desarrollo de cada actividad se aconseja una modalidad concreta para ajustar la temporalización.

c. Recursos.

- *Cartulinas simulando publicaciones de redes sociales*⁹. Cartulinas preferentemente en tamaño A3 en las que pegaremos unas fichas simulando todo tipo de publicaciones en redes sociales, que irán con nombre y opcionalmente con texto y/o fotografía. Estas publicaciones tendrán y aparecerán escritos al lado de la publicación perfiles de privacidad diferentes: públicos, con pocos amigos y con muchos amigos. El número de cartulinas podrá ser variable, se aconseja entre 8 y 10.
- *Tarjetas de amigos en redes sociales*¹⁰. Tarjetas de tamaño a elegir. Opcionalmente cada tarjeta podrá ir dentro de un sobre, y habrá tantas tarjetas como alumnos en clase. Las tarjetas irán escritas a mano o a máquina y contendrán un listado imaginario de amigos en las diferentes redes sociales que vayamos a trabajar. Este listado de amigos será extraído de los usuarios inventados de las publicaciones de las cartulinas, y nos aseguraremos de que las tarjetas estén creadas de manera que haya diferencia entre los diferentes perfiles. Por ejemplo, un usuario que queramos que tenga un perfil con pocos amigos solo aparecerá en unas 4 a 6 tarjetas; un perfil con muchos amigos en unas 10 tarjetas; y los perfiles públicos podrán aparecer en tantas tarjetas como sea necesario. El número de amigos en cada tarjeta dependerá de las cartulinas y alumnos que tengamos.
- *Post-it*. De tamaño máximo de 8x2 centímetros. Aproximadamente entre 50 y 100 unidades.
- *Ficha de evaluación de las sesiones*. La utilizaremos para la autoevaluación de la sesión.

⁹ Imágenes en anexo 2.f.

¹⁰ Materiales en anexo 2.g.

d. Evaluación de la sesión.

Para evaluar esta sesión, volveremos a utilizar la misma ficha de evaluación que las sesiones anteriores. Marcando si hemos realizado los objetivos propuestos, comprobando la motivación de los participantes. Y anotando cualquier dato a tener en cuenta sobre la sesión.

e. Actividades.

1. *La privacidad en las redes sociales.*

Arrancaremos la sesión preguntando a los alumnos si sus perfiles en redes sociales son privados y si saben cómo cambiar la configuración para hacerlos privados. Los alumnos pueden responder a mano alzada. Si nos encontramos con que muchos alumnos no saben cómo hacer privados sus perfiles, es aconsejable indagar más sobre el tema y preparar una explicación sobre esta información para sesiones siguientes.

2. *Puedes ver esta publicación.*

Para esta actividad utilizaremos las cartulinas con publicaciones y las tarjetas de amigos en redes sociales. Repartiremos una tarjeta a cada alumno, podrán ir dentro de un sobre. Colocaremos a los alumnos por grupos, en tantos grupos como cartulinas hayamos creado.

Repartiremos una cartulina en cada grupo. Cada alumno del grupo comprobará si la publicación que ésta contiene tiene perfil público o privado. Si el perfil es público está autorizado a ver la publicación. Si es privado comprobará en su tarjeta si es amigo del usuario de la publicación, en caso de serlo también estará autorizado a ver la publicación. Si el alumno está autorizado a ver la publicación cogerá un post-it escribirá cualquier comentario que considere: un “me gusta”, una carita sonriente..., y lo pegará en la cartulina.

Una vez todos los alumnos del grupo hayan comprobado si están autorizados o no y hayan puesto el post-it en el muro si corresponde, las cartulinas irán pasando a otro grupo de manera que todas ellas pasen por todos los grupos.

Una vez terminada la dinámica, colgaremos las cartulinas a la vista de los alumnos. Repasaremos las diferencias entre las diferentes publicaciones, enseñándoles como varía el número de post-it entre los perfiles públicos y privados. Intentaremos hacerles ver de qué manera tener poca privacidad puede influir en que no controlemos quién puede ver una publicación que hagamos en una red social.

Sesión 5. Publicaciones de personajes históricos.

a. Objetivos específicos de la sesión.

- Demostrar la utilidad de las redes sociales como recurso educativo al profesorado y al alumnado.
- Sintetizar una información importante en un texto corto de menos de 140 caracteres.
- Obtener información sobre lo que han aprendido los alumnos a lo largo de las 5 sesiones.

b. Metodología.

Los alumnos tendrán que crear con papel y unos recortes de fotos unas publicaciones ficticias referentes a momentos concretos de la vida de personajes históricos.

La primera actividad de esta sesión se podrá realizar por grupos o individualmente. En el detalle de la actividad aconsejamos una modalidad.

La segunda actividad será exclusivamente individual.

c. Recursos.

- *Tarjetas con información sobre personajes históricos, imágenes recortadas y sobres¹¹.* Las tarjetas podrán ser de cualquier tamaño. En ellas aparecerá escrita una información sobre un momento concreto de un personaje histórico y una red social sobre la que habrá que crear una publicación de ese momento. Por ejemplo, qué publicaría en Twitter Leonardo da Vinci el día que terminó de pintar la Mona Lisa. Cada tarjeta irá acompañada como mínimo de una imagen recortada con un retrato sobre el personaje y adicionalmente una imagen sobre el momento dicho. En el ejemplo anterior, podríamos adjuntar una fotografía

¹¹ Tarjetas e imágenes en anexo 2.h.

sobre el cuadro de la Mona Lisa. Las tarjetas y sus respectivas imágenes de acompañamiento irán dentro de sobres individuales. Habrá tantos sobres rellenos con tarjetas e imágenes como la mitad de los alumnos de la clase, cada uno de ellos con personajes históricos diferentes.

- *Folios y pegamento.* En los folios pegaremos las imágenes de las que ya hemos hablado.
- *Fichas KWL.* Hojas para recopilar información utilizando la estrategia KWL (*Know-Want-Learnt*), en ellas los alumnos tendrán que rellenar lo que saben sobre el tema que vamos a tratar, más lo que les gustaría aprender o saber sobre el tema y, al final, lo que han aprendido y desaprendido.
- *Ficha de evaluación de las sesiones.* La utilizaremos para la autoevaluación de la sesión.

d. Evaluación de la sesión.

Una vez más, para evaluar esta sesión, utilizaremos la ficha de evaluación de la sesión de la misma manera que en las sesiones anteriores.

Adicionalmente contaremos con las fichas KWL completamente rellenas y así podremos comprobar si los alumnos han adquirido los aprendizajes que pretendíamos o si sus curiosidades han quedado resueltas.

e. Actividades.

1. Publicaciones de personajes históricos.

Iniciaremos la sesión pidiendo a los alumnos que se coloquen por parejas y repartiendo los sobres que tenemos preparados para esta sesión. Al repartir estos sobres despertaremos la curiosidad de los alumnos y captaremos su atención. Entonces les explicaremos que tendrán que crear simulaciones de publicaciones en redes sociales relacionadas con la información que contienen los sobres. Se repartirá medio folio a cada grupo donde tendrán que crear las publicaciones utilizando las imágenes que aparecen en el sobre. Les animaremos para que se acerquen todo lo posible a la realidad. El tiempo de la actividad puede variar dependiendo del tipo de alumnado pero intentaremos que no exceda demasiado la mitad del tiempo destinado a ésta sesión.

Opcionalmente podremos colgar todas las creaciones montando una especie de muro de las publicaciones.

2. *Qué he aprendido.*

En este momento recuperaremos las fichas *KWL* que utilizamos en la primera sesión y las repartiremos para que los alumnos rellenen la parte correspondiente al qué han aprendido con respecto a las redes sociales y su uso a lo largo de todas las sesiones.

Si vemos que los alumnos tienen dificultad para escribir les animaremos diciéndoles que pueden decirnos si han conseguido aprender lo que querían saber, dándoles ejemplos si es necesario. Es importante que obtengamos toda la información posible pues, como ya hemos dicho, nos servirá como evaluación de todo el proyecto.

2.2. Lesson Plan. Social Networking: Teaching Resources and responsible uses¹².

2.2.1. Introducción

Para una de las asignaturas cursadas en el máster tuvimos que preparar una sesión en lengua inglesa. Teníamos que elegir un contenido y adaptarlo utilizando el método AICLE¹³ (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). El principio básico de esta metodología es el aprendizaje de una lengua no nativa, a través de contenido curricular.

Aprovechamos algunos contenidos y actividades del Proyecto de innovación (Las redes sociales: hacia un uso responsable como recurso educativo) para programar una clase de tutoría. En esta sesión trabajaremos la temática elegida, que irá incluida en el plan de acción tutorial, a la vez que enseñamos lengua inglesa.

¹² Versión original del documento y material utilizado en la sesión en anexo 3.

¹³ En inglés CLIL (Content and Language Integrated Learning).

2.2.2. Contenido y objetivos

El primer objetivo de la sesión será tratar el tema de las Redes Sociales y su uso. Se hablará también de algunos de los riesgos del uso de estas redes: *cyberbullying*, *grooming*, *phishing* y *sexting*.

Se trabajará el contenido a través de actividades. Una de ellas consistirá en evaluar el aprendizaje utilizando Plickers¹⁴. En otra actividad se visualizará y reflexionará sobre un video de la temática del *cyberbullying*.

Otro de los objetivos consistirá en mostrar formas de utilizar las redes sociales para aprender contenidos. Esto se hará realizando una actividad en la que se crearán en papel simulaciones de publicaciones en Twitter sobre momentos importantes en la vida de personajes históricos.

2.2.3. Vocabulario y gramática

En esta sesión se enseñará a los alumnos vocabulario en inglés relacionado con las tecnologías de la información y la comunicación y sobre las redes sociales y su uso. Algunos ejemplos serían: *share*, *click*, *link*, *social media*, *threatened*...

Además, los alumnos aprenderán el condicional perfecto de la lengua inglesa a través de estructuras gramaticales como “*What would have he done...?*”

2.2.4. Competencias

Los contenidos preparados para la clase trabajan algunas de las competencias claves de la LOMCE (2013), a saber:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia para aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
- Conciencia y expresiones culturales

¹⁴ Herramienta expuesta en el punto 2.3.3.

- Competencias básicas en ciencia y tecnología
- Competencia digital

2.2.5. Evaluación

Para la evaluación de la práctica docente el profesor utilizará una ficha de evaluación de la sesión¹⁵, y la valoración de la adquisición de contenidos por parte de los alumnos se realizará con la herramienta Plickers y con el método KWL¹⁶

2.3. Recopilación de actividades del uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.3.1. Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación pueden ser de gran utilidad aplicadas a los procesos de evaluación del aprendizaje y la práctica docente. Como orientadores, y desde nuestra función de asesoramiento al profesorado y promoción de la innovación en los centros, podemos proponer el uso de estos recursos en la evaluación del aprendizaje. Desde esta aproximación, las TIC servirán como mecanismos pedagógicos y tecnológicos mediante los cuales ciertas prácticas de evaluación del alumnado serán más cercanas, visibles y transparentes (Lafuente, 2003).

Según Orozco (2006), para poder evaluar al alumnado teniendo en cuenta todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, se deben considerar las tres variedades de evaluación, a saber:

- Evaluación diagnóstica: se centra en el tipo y nivel de conocimientos que tienen los alumnos antes de iniciar el proceso.
- Evaluación formativa: está basada en el alumno, es un seguimiento de carácter informativo y orientador que permite al profesor y al alumno conocer los progresos en la enseñanza y el aprendizaje. Da a conocer las dificultades durante el proceso, para buscar su superación y favorecer el aprendizaje.

¹⁵ Ver en anexo 2.a.

¹⁶ Ejemplo de ficha en anexo 2.b.

- Evaluación sumativa: es el tipo de evaluación más conocido y tradicional. Se realiza al final del curso, para conocer el grado de aprendizaje de los alumnos y otorgar una calificación final de cara al expediente.

Las actividades presentadas a continuación, realizadas a lo largo del máster, son ejemplos de evaluación a través del uso de las TIC considerando los distintos tipos de evaluación ya citados. Algunas actividades forman parte de las asignaturas del máster, y las analizaremos con la intención de crear propuestas de utilización de éstos conocimientos de cara al futuro laboral. Otras, en cambio, consisten en actividades originales presentadas en el centro educativo orientadas a aprovechar la tecnología a través de innovadoras formas de evaluar.

2.3.2. El portafolio digital

En varias de las asignaturas pudimos experimentar el uso del portafolio como herramienta de evaluación ya que, como alumnos, fuimos evaluados a través de esta innovadora técnica.

El portafolio es un método de evaluación que consiste en la aportación de producciones de diferente índole por parte del alumno a través de las cuales se pueden juzgar sus capacidades en el marco de una disciplina o materia de estudio. Estas producciones informan del proceso personal seguido por el estudiante, permitiéndole a él y al profesor comprobar los avances en relación a los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos previamente.

El portafolio es también un método de enseñanza- aprendizaje, que se fundamenta en la teoría de que la evaluación marca la forma en la que un estudiante se plantea su instrucción. La evaluación media los procesos de aprendizaje del alumno, enseña al alumno a organizar sus preferencias sobre lo que aprender y sus tiempo de dedicación (Arraiz y Sabirón, 2013, p. 156).

El portafolio es una forma de evaluación auténtica, que implica la recopilación de material diverso que debe reflejar la evolución de los alumnos durante un periodo de tiempo; los productos a presentar deben ser representativos. (Pérez, 2014, p. 26).

Decimos que es una evaluación auténtica porque conecta la experiencia educativa con asuntos relevantes de la vida, del ámbito personal, profesional y social. (Escudero, 2008). Además se sustenta en el enfoque socioconstructivista y en la visión experiencial de la enseñanza (Pérez, 2014, p. 24).

Con el uso del portafolio se puede realizar una evaluación sumativa, a través de la utilización de rúbricas acordes a las exigencias propias de cada disciplina. Pero también es posible realizar una evaluación formativa centrándose en los procesos de aprendizaje más que en los productos del portafolio. Esto será posible a través de la revisión sistemática de las creaciones, entregando apreciaciones a través de comentarios que animen a los alumnos a mejorar los productos y reflexionar sobre su propio aprendizaje (Ahumada, 2005). A partir de estas revisiones el profesor podrá evaluar, además, su propia práctica docente y el cumplimiento de objetivos propuestos para la instrucción.

Si combinamos el portafolio como técnica de evaluación, con las actuales herramientas web 2.0, obtenemos una nueva versión e-portafolio más acorde a la cultura actual de la sociedad de la información. Esta versión digital de la herramienta abre un abanico de posibilidades al incorporar nuevas herramientas para mayor flexibilidad y dinamismo en la creación de los productos. La versión en línea del portafolio supone una apertura en cuanto a cantidad de información y documentación a la que tendrán que enfrentarse los alumnos, y el enfrentamiento al exceso de fuentes de conocimiento disponibles provocará un aprendizaje reflexivo más profundo (Arraiz y Sabirón, 2013, p. 166).

Uno de los portafolios que creamos en las asignaturas del máster fue a través de la plataforma digital Mahara¹⁷, una aplicación web para gestionar e-portafolio que ofrece a los usuarios herramientas para crear y mantener un portafolio digital sobre su formación. Esta actividad sirvió como punto de partida para conocer el funcionamiento del e-portafolio. Una vez familiarizados con el portafolio como orientadores podremos incentivar su uso como método de evaluación combinándolo con el potencial enriquecedor y facilitador de las TIC.

¹⁷ Ejemplo, enlace y código QR en anexo 5.

2.3.3. Plickers

Se realizaron algunas propuestas y actividades en el periodo de prácticas en el centro escolar y en algunas clases presenciales del máster consistentes en la utilización de Plickers.

Plickers es una herramienta web que permite a los educadores recoger datos estadísticos en tiempo real sobre el progreso de los aprendizajes de los alumnos gracias a un sistema de códigos bidi impresos en papel o en cartulina¹⁸.

Para usar Plickers en el aula se les presenta a los alumnos, a través de un sistema de proyección o pizarra digital con conexión a internet, una pregunta y hasta cuatro posibles respuestas¹⁹. Cada uno de ellos dispone de su propia tarjeta, que puede orientarse de cuatro formas diferentes, correspondientes a las cuatro opciones de respuesta. Una vez los alumnos han respondido mostrando su tarjeta en alto, el educador hace un rápido barrido con la cámara de un *smartphone* o Tablet para capturar la información. La herramienta nos permite elegir si mostrar en pantalla las respuestas en tiempo real, o mantenerlas ocultas hasta que todos han respondido. Del mismo modo se puede visualizar qué ha respondido cada estudiante o simplemente ver el total de respuestas de cada opción. Este sistema nos permite también crear datos estadísticos de los resultados que han obtenido en una o varias sesiones.

Plickers presenta una forma diferente de hacer evaluación, suprimiendo el factor de miedo y rechazo que tradicionalmente conlleva en los alumnos las preguntas directas realizadas por el profesor sobre contenidos, y que los alumnos consideran intrusivas (Moreno, 2015). Además, dinamiza el funcionamiento de la clase al posibilitar una evaluación rápida del grupo-clase. Otra de las ventajas que aporta Plickers y que la diferencia del resto de herramientas TIC diseñadas con fines similares, es que reduce la necesidad de recursos tecnológicos, dado que no requiere que los alumnos dispongan de dispositivos electrónicos para utilizarla. Es suficiente con que el profesor disponga de

¹⁸ Muestras en anexo 3.e.

¹⁹ Ejemplos de preguntas en anexo 3.d.

un dispositivo de captura para los códigos y un proyector conectado a un ordenador en clase, tecnología que suele estar disponible para todos los profesores.

Esta herramienta resulta muy útil al comienzo de la clase como evaluación de diagnóstico, para evaluar los conocimientos previos del alumnado (Sanz, 2015). Pero, además, también posibilita una evaluación más formativa, ya que aporta información al profesor y los alumnos sobre el nivel de comprensión de los contenidos, pudiendo tomar conciencia de una forma muy gráfica de sus progresos o aspectos a mejorar (Corrao, 2014; Arroyo, 2015).

3. Reflexión crítica de la selección

En la actualidad contamos con un perfil de estudiantes en los centros educativos, acuñados con un término que ya hemos nombrado anteriormente: nativos digitales. Estos alumnos han crecido con la tecnología, y forma parte de su vida diaria. Siguiendo la estructura del término, “son nativos de habla tecnológica”. Por otro lado tenemos a muchos docentes (incluimos a los orientadores) que no nacieron en la era digital, pero de alguna manera han tenido que adaptarse a la tecnología. Estos últimos serían los inmigrantes digitales (Prensky, 2001). No pretendemos generalizar: no todos los alumnos son nativos digitales ni tampoco todos los docentes inmigrantes digitales. En cualquier apreciación estaremos refiriéndonos a una tendencia.

Mirando en el interior de las aulas, tenemos instructores que asumen que los alumnos son los mismos que en las últimas décadas, y que los mismos métodos que servían cuando ellos eran alumnos funcionarán en la actualidad. Entonces intentan enseñar de la misma manera que se venía haciendo, con un lenguaje y método desactualizado, anterior a la era digital. Sin embargo, la nueva generación de alumnos reacciona de forma diferente a la información y la enseñanza, prefieren la multitarea y necesitan mucha estimulación para mantenerse motivados. El acercamiento de estas dos posturas diferentes puede ocurrir a través de las TIC y este planteamiento es el que ha promovido la elección de la temática en la creación de la presente memoria.

Cuando hablamos de usar las TIC no nos referimos a manejarlas simplemente como medios tecnológicos para presentar y compartir información, nos referimos a innovar, cambiar la metodología amoldándose al nuevo perfil de alumno. Los cambios que traen las TIC al utilizarlas en la docencia no son automáticos ni dependientes de manera exclusiva de la tecnología, sino que requieren un esfuerzo de adaptación de los esquemas de trabajo (Ruíz, 2009).

Las tecnologías de la información y la comunicación forman parte de la vida diaria de los niños y adolescentes, y existen algunos riesgos inherentes a su uso. A lo largo de los proyectos y actividades se han trabajado algunos de estos riesgos considerados importantes, sobre todo los relacionados con el uso de las redes sociales. Algunos de

estos peligros nacieron con la incorporación de la tecnología como un medio para las relaciones sociales, este sería el caso del *grooming* o *sexting*. En cambio, el *cyberbullying* no es en sí un nuevo problema, es una extensión del ya existente acoso escolar. El ciberacoso es una versión agravada del anterior al ser más fácil el anonimato de las acciones y la proyección fuera del centro escolar a través de Internet (Parés, 2007).

En la aplicación del proyecto de innovación (Las redes sociales: hacia un uso responsable como recurso educativo) en el centro educativo comprobamos que los alumnos estaban preocupados por la privacidad de su contenido en la red, y les afectaban las opiniones ajenas respecto a este contenido. Algunos estudiantes no conocían los conceptos de *sexting*, *grooming* y *cyberbullying* y, por tanto, tampoco sus consecuencias. Así pues, se enfocó la intervención en concienciar a los alumnos de los riesgos que supone el uso de las redes sociales. Además, otro de los objetivos era proporcionarles medios para enfrentarse a estas eventualidades a través de la empatía y el control de la privacidad. Por su parte el profesorado del centro mantenía una postura de rechazo hacia las redes sociales, considerándolas algo negativo, prescindible y evitable. Esto incitó la creación de actividades para demostrar a estos profesionales la dimensión positiva de estos sitios web, y las posibilidades que ofrecían a la hora de enseñar contenidos curriculares aprovechando la motivación intrínseca que aporta utilizar este medio.

Observando la práctica docente de este mismo centro, la metodología era tradicional, y no se aprovechaba los recursos digitales de los que el centro disponía. Los profesores se quejaban de que los alumnos no seguían las explicaciones, no estaban motivados y se distraían con facilidad. Como consecuencia, y en consonancia con la tecnología del centro, se propuso la utilización de Plickers. Esta aplicación, como ya hemos apuntado, proporciona la oportunidad de realizar evaluación diagnóstica y formativa. Además, al introducir esta herramienta TIC en el aula, el profesor podría motivar al alumnado y captar su atención.

Anteriormente hablábamos de la utilización del portafolio como metodología de trabajo y estrategia didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje, además, como método de evaluación sumativa. Al añadir la tecnología a esta herramienta introducimos algunos componentes relacionados con la gestión de la información del alumnado actual. Uno

de ellos es la posibilidad de crear, compartir y comentar contenido en línea, concepto muy conexo a la utilización que los alumnos hacen de las redes sociales.

Los dos ejemplos anteriores han sido elegidos e incluidos en esta memoria integradora dado que muestran cómo introducir el lenguaje digital en el aula. Esta inserción aporta ciertos beneficios, como pueden ser: motivar al alumnado, fomentar la creatividad y facilitar el trabajo autónomo (aulaPlaneta, 2015). Además, esta metodología supone una concepción innovadora de la evaluación, que deja de ser un fin en sí misma, ya que no está destinada solo a comprobar resultados, sino que es un medio para valorar y asegurar que las estrategias educativas elegidas son pertinentes y que se logra la apropiación significativa de saberes relevantes y complejos (Pérez, 2014, p. 25).

La tendencia actual de dotar a los centros educativos de recursos tecnológicos no es la única medida propuesta por el gobierno, también se está promoviendo el bilingüismo. Son cada vez más centros los que realizan la docencia de algunas asignaturas en una lengua extranjera, en la mayoría de los casos en la inglesa. Esta medida está tomando fuerza debido a la importancia asignada a la adquisición de una segunda lengua como garantía para la competitividad en un mundo cada vez más globalizado (Bermúdez y Fandiño, 2012). Esta situación nos animó a incluir en este trabajo el *lesson plan: Social Networking: teaching resources and responsable*. Esta programación está destinada a una tutoría, y permite trabajar las competencias claves digital y comunicación lingüística a través de la lengua inglesa (LOMCE, 2013). De esta manera podemos aprender inglés incluso en las sesiones de tutoría. Cabe nombrar que la creación de parte del contenido de la programación fue motivada por el perfil del docente de la asignatura para el que se preparó. Este profesor parecía mostrar una resistencia a la utilización de la tecnología, además de un rechazo al uso de las redes sociales, y con las actividades pretendíamos demostrar el potencial de estas herramientas.

4. Conclusiones y prospectiva

Los centros educativos están experimentando un cambio cultural profundo y relevante en las formas de usar, construir y divulgar el conocimiento. Ante este cambio los profesionales reaccionan con cierto conservadurismo, mostrando resistencia al cambio y al abandono de su zona de confort formada por las metodologías de enseñanza tradicionales (Ferreiro, 2004). Como futuros orientadores seremos protagonistas de esta evolución y en nuestra función de asesoramiento deberemos promover la adaptación. Esto lo haremos sensibilizando a los miembros de la comunidad educativa para que empleen las TIC y se beneficien de ellas (Sobrado, 2006).

La diferenciación de roles de cara a la tecnología que comentábamos con anterioridad (nativos digitales e inmigrantes digitales) suponen una brecha generacional entre alumnos y profesores. Visto de manera metafórica, los alumnos nativos digitales ven la vida a través de una “pantalla” (*smartphone*, tablet, ordenador...). Algunos educadores intentan enseñar por medios incompatibles con estas “pantallas”, con lo que a los educandos les resulta difícil atender a estos estímulos. Si tenemos en cuenta que esta limitación existe, que la tecnología filtra la información que los niños y adolescentes reciben, seremos capaces de diseñar la educación a través de estos medios. De esta manera nos convertiremos en docentes más cercanos y aprovecharemos estas nuevas formas de enseñar y aprender que surgen ante los avances de la sociedad. Además se establecerán relaciones entre docentes y alumnado que pueden ser enriquecedoras y tremendamente satisfactorias (Muñoz, Fragueiro y Ayuso, 2013).

Uno de los objetivos comunes de varias de nuestras actuaciones era demostrar a los docentes que el incorporar la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje aporta beneficios. Después de las actividades realizadas con este propósito algunos profesionales parecían sorprendidos, y mostraban cierta curiosidad ante esta nueva posibilidad educativa. Nuestra intención es animar a los profesores y orientadores a desaprender y aprender sobre las TIC. Tenemos que dejar a un lado los prejuicios y creencias sobre estas herramientas. Estas tecnologías aportan una manera sencilla de comunicarse con gente a nivel mundial, facilitando la creación de redes de conocimiento

interdisciplinar. Además, algunas redes facilitan y promueven el aprendizaje de idiomas. También en estos medios es posible compartir información e investigar sobre un tema concreto de manera rápida y directa (por ejemplo a través del uso de *hashtags*).

Pese a todos estos beneficios que nos pueden aportar las TIC, existe una postura, por parte de educadores, de rechazo a estas herramientas. Ante propuestas de utilización de la tecnología en el aula nos encontramos afirmaciones del estilo “los alumnos ya tienen demasiada tecnología” (Pinker, 2015). Pero no es posible apartar las TIC del mundo de la educación, dado que la tecnología forma parte de la vida de los estudiantes, y pedirles que las dejen a un lado supone que de alguna manera pierdan parte de su identidad. Además, no tendría sentido intentar aislar a los alumnos del estímulo digital dentro del centro educativo, porque la exposición es inevitable fuera de este contexto. Por eso, nuestra función como educadores, en ningún caso debe limitarse a prohibir el uso de las TIC, sino que debemos guiar al alumnado y dotarles de herramientas útiles para asegurar su uso responsable y educativo.

Después de la aplicación de nuestro proyecto de innovación (Las redes sociales: hacia un uso responsable como recurso educativo) evaluamos el cumplimiento de los objetivos de dicho proyecto. Comprobamos que los alumnos estaban más concienciados y parecían comprender mejor las consecuencias de sus actos, comentarios y publicaciones. Además había mejorado su habilidad empática, componente importante de las competencias sociales y cívicas propuestas por la LOMCE (2013).

Como ya hemos señalado, las situaciones de riesgo son una realidad que puede afectar a los usuarios de las tecnologías de la información y la comunicación. Dado que la exposición de los alumnos a estos medios está prácticamente asegurada, nos gustaría animar los centros escolares a que llevaran a cabo una intervención destinada a la prevención primaria. Es necesario abandonar la postura reactiva ante los problemas y empezar a ser más proactivos.

La legislación actual aboga por el cambio en la evaluación promoviendo la enseñanza a partir de las competencias clave. Una herramienta compatible con esta iniciativa es el

portafolio²⁰, que abandona los tradicionales métodos de evaluación y enseñanza, y da la posibilidad de integrar el aprendizaje por competencias en la práctica docente. Para nosotros esta sistemática ha supuesto una novedad en el sistema de evaluación al que estamos acostumbrados, y formará parte de nuestras futuras propuestas como orientadores en los métodos de enseñanza y evaluación dado al componente innovador de esta herramienta. Aprovecharemos nuestra propia experiencia para explicar a los docentes las ventajas, y evitar los inconvenientes del método.

En resumen, en la sociedad actual hay una tendencia a la integración de la tecnología en la vida diaria. Siguiendo esta propensión, la Administración promueve medidas de innovación con el propósito de incluir las TIC en los centros educativos. Como orientadores tenemos que ser conscientes de esta realidad y adaptar nuestras funciones a estas nuevas exigencias. Podemos participar en la evolución que está sucediendo en los centros educativos a raíz de los cambios en la incorporación de estas nuevas herramientas. Tenemos la oportunidad de actuar como agentes internos de cambio, y no podemos desaprovecharla.

²⁰ Actividad expuesta en el punto 2.3.2.

5. Referencias documentales

Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional*, 45, pp. 11-24

Amar, V.M. (2006). *Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Cádiz: Servicio de Publicaciones UCA.

Arraiz, A., Sabirón, F. (2013). Reorientando la evaluación desde la herramienta portafolio: la evaluación socio-constructivista al servicio del aprendizaje profesional. *Revista de evaluación educativa*, 2 (1), pp. 153-179 Recuperado en Junio 20, 2016 de: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/62/121>

Arroyo, J. (2015), 14 de Noviembre. Plickers, una nueva herramienta para evaluar. [Entrada en blog] *joseav69profe*. Recuperado en Junio 22, 2016 de: <https://joseav69profe.wordpress.com/2015/11/14/plickers-una-nueva-herramienta-para-evaluar/>

Bermúdez, J.R. y Fandiño, Y. J. (2012) El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias. *Revista Universidad de la Salle*, 59, pp. 99-124

Breton, P. (2000). *Le Culte de l'Internet. Une menace pour le lieu social?* Paris: Éditions La Découverte.

Boza, A., Toscano, M.O. y Salas, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador?: Roles y funciones del orientador en educación secundaria. *XXI Revista de Educación*, 9. Universidad de Huelva, pp. 111-131. Domínguez, G., Álvarez F. J. y López Meneses, E. (2011). *Orientación educativa y tecnologías de la información y la comunicación. Nuevas respuestas para nuevas realidades*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Editorial MAD.

Christen, M.E. y Diego, S. (2012). *Herramientas TIC para la evaluación del aprendizaje, las competencias y las habilidades, de los alumnos del bachillerato*. Recuperado en Junio 21, 2016, de Universidad Nacional Autónoma de México, sitio web:

<http://www.prepa5.unam.mx/wwwP5/encuentroEvaluacion/mesa1/2.HerramsTICparaEvaluacionAprendizaje.pdf>

Cogoi, C. (2005). *El mapa de las competencias de las TIC relacionadas con la Orientación*. ICT Skill for guidance Counsellors, 1, pp. 39-45. 2016, junio 20, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

Corrao, A. (2014). *Plickers, una gran herramienta para la evaluación formativa*. Recuperado en Junio 22, 2016 de Nerdilandia. Sitio web: <http://www.nerdilandia.com/plickers-una-gran-herramienta-para-la-evaluacion-formativa/>

Decreto 135/2014, 29 de Julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. Boletín Oficial de Aragón, nº 150, 2014, 1 agosto.

Ferreiro, E. (2004) Bibliotecarios y maestros de educación básica en el contexto de la alfabetización digital, World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council. 22 al 27 de Agosto, 2004. Buenos Aires, Argentina.

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11, pp. 233-254. Recuperado en 2016, Junio 20 de International Journal of Psychology and Psychological Therapy Base de datos.

González, R.M. y Martín, C. (2012). *Competencias clave del orientador*. Recuperado en Junio 18, 2016, de Educaweb. Sitio web: <http://www.educaweb.com/noticia/2012/06/11/competencias-clave-orientador-5569/>

Instituto Nacional de Estadística. (2015). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. Recuperado en Junio 15, 2016 de Instituto Nacional de Estadística, sitio web: <http://www.ine.es/prensa/np933.pdf>

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2013) *Marco Común de Competencia Digital Docente v 2.0*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Lafuente, M. (2003). Evaluación de los aprendizajes mediante herramientas TIC. Transparencia de las prácticas de evaluación y dispositivos de ayuda pedagógica (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.

Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 diciembre.

Ley orgánica de Educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo). Boletín Oficial del Estado, nº 106, 2006, 4 mayo.

Martín, E. y Onrubia, J. (2011). *Orientación Educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Barcelona: Graó.

Mayorga, M.J., Madrid, D., y Núñez, F. (2011). *La competencia digital de los docentes: formación y actualización en Web 2.0*. Recuperado en Junio 19, 2016 de *Etic@net*, 11. Sitio web: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3802165.pdf>

Moreno, M.A. (2015), 2 de Septiembre. Plickers; una de las mejores aplicaciones para profesores. [Entrada en blog] *SmartBlog*. Recuperado en Junio 22, 2016 de: <http://www.smartblog.es/2015/09/plickers-una-de-las-mejores-aplicaciones-para-profesores/>

Muñoz Prieto, M.M., Fragueiro, M.S., y Ayuso M.J. (2013) La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo. *Escuela Abierta*, 16, 91-104 recuperado el 22 de Junio de 2016 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4425349>

Muñoz, P.C. y González, M. (2014). *Posibilidades de la web 2.0 en orientación educativa: Un estudio exploratorio sobre su presencia en las web de los departamentos de orientación en secundaria*. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25, pp. 36-55.

Orozco, M. (2006) "La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción", en: Varela, M.J. (ed.) *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*. Sevilla: Bienza. pp. 47-68

Parés, M. (2007) *Ciberacoso. Un tema de reflexión*. Recuperado en Junio 22, 2016 de: <http://www.acosomoral.org/pdf/ciberacoso.PDF>

Pérez, M. (2014). Evaluación de competencias mediante portafolios. *Perspectiva Educacional*, 53, pp. 19-35

Pinker, S. (2015) Can students have too much tech? *The New York Times*, 30 de Enero, p. 27

Ponce, I. (2012). Redes sociales educativas. Recuperado en Junio 18, 2016, de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Sitio web: <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/ca/internet/web-20/1043-redes-sociales?start=5>

Prensky, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. *On the horizon*, 9(5)

Ruíz, J. M. (2009) La evaluación del alumnado al incorporar las TIC, Congreso Internacional sobre uso y buenas prácticas con TIC: La Web 2.0. 30 de Noviembre al 2 de Diciembre, 2009. Málaga, España.

Sanz, M. (2016). Plickers: *Tecnología al alcance de todos*. Recuperado en Junio 22, 2016 de The Flipped Classroom. Sitio web: <http://www.theflippedclassroom.es/plickers-tecnologia-al-alcance-de-todos/>

Sobrado, L. (2006) Las competencias de los orientadores en el ámbito de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación): diagnóstico y desarrollo. *Estudios sobre Educación*, 2006 (11), pp. 27-43.

Sobrado, L., Nogueira, M.A. y García, R. (2013). *Las redes sociales de internet en el ámbito de la orientación educativa y profesional*. XVI Congreso AIDIPE. Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y

Diversas, Alicante, 4-6 septiembre. Recuperado en Junio 18, 2016 de Universidad de Valencia. Sitio web: http://www.uv.es/aidipe/congresos/Actas_XVI_Congreso.pdf

Vinluan, L.R. (2011). The Use of ICT in School Guidance: Attitudes and Practices of Guidance Counselors in Metro Manila, the Philippines. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 33(1), pp. 22-36.

Vélaz-de-Medrano, C., Manzanares, A. y López-Martín, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, 2013 Nº Extraordinario. pp. 261-292.

6. Anexos

1. Tablas de prevalencia del *cyberbullying*.

PREVALENCIA Y CONSECUENCIAS DEL CYBERBULLYING

239

Tabla 1. Prevalencia del *cyberbullying* (estudios en España).

| Estudios | Ámbito Geográfico | Muestra (Edad) | Prevalencia y otras conclusiones |
|---|------------------------------------|---|---|
| Orte (2006) | Islas Baleares | 770 (11-19) | 20% han sufrido alguna vez acoso digital, en cualquiera de sus manifestaciones. La forma de CB más popularizada y extendida es el acoso a través del móvil, el 14% han sido objeto de agresiones telefónicas. El 5% fueron agredidos en salas de chat o mensajería instantánea y el 4% a través del e-mail. |
| Defensor del Pueblo UNICEF (2007) | Todas las Comunidades | 3000 (12-18) | Cyber-víctimas 5,5% (5,1% en forma esporádica y 0,4% más de una vez por semana). Cyber-agresores 5,4% (4,8% eventuales y 0,6% frecuentes). Una de cada cuatro ha sido testigo de CB, eventual (22%) o prolongado (3%). |
| Ortega, Calmaestra y Mora Merchán (2008a) | Córdoba | 830 (12-18) | 3,8% vertiente severa del CB (1,7% agresores, 1,5% víctimas y 7,8% agresores victimizados) a través del móvil o internet; 22,8% de CB forma moderada u ocasional (5,7% agresores, 9,3% víctimas y 7,8% agresores victimizados); 26,6% directamente implicados, 2,3% de forma severa. |
| Observatorio Estatal de la Convivencia (2008) | Comunidades (sin Cataluña y Ceuta) | 23100 (12-17) | 1,1-2,1% víctimas a menudo. En últimos dos meses 2,5-7% alguna vez víctimas y 2,5-3,5 agresores. |
| Avilés (2009) | Castilla-León y Galicia | 730 (12-17) | 4,5% víctima moderada a través de móvil, 0,5% severa; 4,7% víctima moderada a través de internet, 2,9% severa. 3% agresor moderado a través del móvil, 1,2% severo; 4,4% agresor moderado a través de internet, 1,4% severo. |
| ISEI-IVEI (2009) | País Vasco | 3104 (10-12) 3123 (12-16) | Víctimas: 0,6 % en 2008, y 0,8 % en el 2009. |
| Sureda, Comas, Morey, Mut, Salva y Oliver (2009) | Islas Baleares | 500 (15-16) | 13,4% decía que los mensajes privados de ellos y los rumores acerca de ellos se habían difundido a través de Internet o teléfono móvil. 11,6%, había recibido insultos y amenazas por correo electrónico o mensajes de móvil. 8,8% dijo que imágenes indiscretas o comprometidas de ellos habían sido difundidas por Internet o móvil. 9,4% admitió haber enviado mensajes negativos y/o amenazantes. |
| Asociación Protégeles (2010) | | 2000 (12-17) | 19% había enviado algún mensaje de móvil intimidatorio. |
| Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla (2010) | Vizcaya | 1431 (12-17) | 44,1% reconoció haber cometido al menos un acto de CB. Los chicos realizaban más CB que las chicas. |
| Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue (2010) | Vizcaya | 1431 (12-17) | 30,1% declararon haber sufrido algún tipo de CB y hubo una mayor prevalencia entre las chicas que entre los chicos. 22,8% compartía la condición de víctimas y agresores, lo que confirma cierto solapamiento entre agresión y victimización. |
| Félix Mateo, Soriano Ferrer, Godoy Mesas y Sancho Vicente (2010) | Comunidad Valenciana | 1028 incidencias registradas en el 2008 | De las incidencias sobre cualquier tipo de violencia, el 3% eran de CB. De este porcentaje, el 74% era difusión de mensajes con insultos o amenazas y el 26% difusión de imágenes (foto/vídeo) con vejaciones o palizas. Las mujeres fueron más víctimas y los varones más acosadores. |
| Buelga, Cava y Musitu (2010) | Comunidad Valenciana | 2101 (11-17) | 24% habían sido acosados por el móvil en el último año, y un 29% por internet. |
| Álvarez García, Núñez, Álvarez, Dobarro, Rodríguez y González Castro (2011) | Asturias | 638 (13-14) | Mayor nivel de violencia a través de las TIC en 2º curso de Educación Secundaria. No había diferencias entre sexos. |

Tabla 1. Prevalencia del cyberbullying (estudios en España).

| Estudios | Ámbito Geográfico | Muestra (Edad) | Prevalencia y otras conclusiones |
|---|------------------------------------|---|---|
| Orte (2006) | Islas Baleares | 770 (11-19) | 20% han sufrido alguna vez acoso digital, en cualquiera de sus manifestaciones. La forma de CB más popularizada y extendida es el acoso a través del móvil, el 14% han sido objeto de agresiones telefónicas. El 5% fueron agredidos en salas de chat o mensajería instantánea y el 4% a través del e-mail. |
| Defensor del Pueblo UNICEF (2007) | Todas las Comunidades | 3000 (12-18) | Cyber-víctimas 5,5% (5,1% en forma esporádica y 0,4% más de una vez por semana). Cyber-agresores 5,4% (4,8% eventuales y 0,6% frecuentes). Una de cada cuatro ha sido testigo de CB, eventual (22%) o prolongado (3%). |
| Ortega, Calmaestra y Mora Merchán (2008a) | Córdoba | 830 (12-18) | 3,8% vertiente severa del CB (1,7% agresores, 1,5% víctimas y 7,8% agresores victimizados) a través del móvil o internet; 22,8% de CB forma moderada u ocasional (5,7% agresores, 9,3% víctimas y 7,8% agresores victimizados); 26,6% directamente implicados, 2,3% de forma severa. |
| Observatorio Estatal de la Convivencia (2008) | Comunidades (sin Cataluña y Ceuta) | 23100 (12-17) | 1,1-2,1% víctimas a menudo. En últimos dos meses 2,5-7% alguna vez víctimas y 2,5-3,5 agresores. |
| Avilés (2009) | Castilla-León y Galicia | 730 (12-17) | 4,5% víctima moderada a través de móvil, 0,5% severa; 4,7% víctima moderada a través de internet, 2,9% severa. 3% agresor moderado a través del móvil, 1,2% severo; 4,4% agresor moderado a través de internet, 1,4% severo. |
| ISEI-IVEI (2009) | País Vasco | 3104 (10-12) 3123 (12-16) | Víctimas: 0,6 % en 2008, y 0,8 % en el 2009. |
| Sureda, Comas, Morey, Mut, Salva y Oliver (2009) | Islas Baleares | 500 (15-16) | 13,4% decía que los mensajes privados de ellos y los rumores acerca de ellos se habían difundido a través de Internet o teléfono móvil. 11,6%, había recibido insultos y amenazas por correo electrónico o mensajes de móvil. 8,8% dijo que imágenes indiscretas o comprometidas de ellos habían sido difundidas por Internet o móvil. 9,4% admitió haber enviado mensajes negativos y/o amenazantes. |
| Asociación Protégeles (2010) | | 2000 (12-17) | 19% había enviado algún mensaje de móvil intimidatorio. |
| Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla (2010) | Vizcaya | 1431 (12-17) | 44,1% reconoció haber cometido al menos un acto de CB. Los chicos realizaban más CB que las chicas. |
| Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue (2010) | Vizcaya | 1431 (12-17) | 30,1% declararon haber sufrido algún tipo de CB y hubo una mayor prevalencia entre las chicas que entre los chicos. 22,8% compartía la condición de víctimas y agresores, lo que confirma cierto solapamiento entre agresión y victimización. |
| Félix Mateo, Soriano Ferrer, Godoy Mesas y Sancho Vicente (2010) | Comunidad Valenciana | 1028 incidencias registradas en el 2008 | De las incidencias sobre cualquier tipo de violencia, el 3% eran de CB. De este porcentaje, el 74% era difusión de mensajes con insultos o amenazas y el 26% difusión de imágenes (foto/vídeo) con vejaciones o palizas. Las mujeres fueron más víctimas y los varones más acosadores. |
| Buelga, Cava y Musitu (2010) | Comunidad Valenciana | 2101 (11-17) | 24% habían sido acosados por el móvil en el último año, y un 29% por internet. |
| Álvarez García, Núñez, Álvarez, Dobarro, Rodríguez y González Castro (2011) | Asturias | 638 (13-14) | Mayor nivel de violencia a través de las TIC en 2º curso de Educación Secundaria. No había diferencias entre sexos. |

Tabla 1. Prevalencia del cyberbullying (estudios en América).

| Estudios | Ámbito Geográfico | Muestra (Edad) | Prevalencia y otras conclusiones |
|---|--|--------------------------------------|--|
| Finkelhor, Mitchell y Wolak (2009) | USA | 1501 (10-17) | 6% habían sido acosados a través de Internet en el último año. De ellos el 33% mediante mensajería instantánea, el 32% en salas de chat y el 19% por e-mail. |
| Keith y Martin (2005) | USA | 1566 (9-13) | 42% había sido acosado a través de la red, y de ellos el 7% lo padecía con frecuencia; el 35% estaba amenazado online, de ellos el 5% con una implicación severa. |
| Ybarra y Mitchell (2004) | USA | 1501 (10-17) | Tasas de agresores superiores al 10%. El año anterior: 19% implicado en situaciones de acoso; el 12% fue agresivo con alguien en la red, el 4% objeto de agresión, y el 3% fueron agresores y objeto de agresión. |
| Beran y Li (2005) | Canadá | 432 (12 a 15) | 21% habían sufrido episodios de CB varias veces y el 69% conocía a otros que habían pasado por esta situación. 4% lo habían sufrido muchas veces. |
| Li (2006) | Canadá | 264 (7º-9º curso) | 25% había sido víctima, y 17% había ciberacosado. Casi 2/3 habían sufrido ciberacoso de 1 a 3 veces, y el resto en más de 3 ocasiones. |
| Ybarra, Mitchell, Wolak y Finkelhor (2006) | USA | 1500 (10-17) | 9% habían sido acosados en Internet; 32% informaron de malestar. |
| Li (2007) | Canadá | 77 (80 chicos y 97 chicas) | 54% víctimas de bullying tradicional y 25% de CB. Uno de cada tres había acosado en la forma tradicional; 15% había intimidado con herramientas de comunicación electrónica. El 60% de las ciber-víctimas mujeres, 52% de ciber-matones hombres. |
| Ybarra y Mitchell (2008) | USA | 1588 (10-15) | 33% víctimas en el último año de rumores, comentarios groseros, maliciosos, agresivos o amenazantes a través de Internet. 15% sufrió agresión de carácter sexual a través de la red. Las conductas de acoso más frecuentes se realizaron por mensajería instantánea (55%) frente a las que se dieron en las redes sociales (27%-28%). |
| Patchin e Hinduja (2006) | USA | 384 | 16,7% había intimidado a otros <i>online</i> . |
| Brugess-Proctor, Patchin e Hinduja (2006, 2009) | USA | 3141 (chicas) | 38,8% habían sido acosados <i>online</i> . |
| Hinduja and Patchin (2008) | USA | 1378 (680 chicos, 69 chicas) (10-17) | 9% habían sido ciber-intimidados en los últimos 30 días; 17% en algún momento de su vida; 8% había ciber-intimidado en los últimos 30 días; 18% había acosado a otros en algún momento de su vida. 18% chicos y 15,6% chicas. |
| Raskauskas y Stoltz (2007) | USA | 84 (13-18) | 48,8% víctimas 1-2 veces a lo largo del curso, mediante programas de mensajería instantánea (32%) seguido por internet/páginas web (15,5%) y fotos tomadas por teléfono móvil (9,5%); 21,4% reconoció haber sido ciberacosador en el último año. Muchas cibervíctimas eran también víctimas habituales y la mayoría de los ciberacosadores lo eran también. Encuentran relación entre ser víctima de bullying y serlo de CB y también en el rol del agresor. |
| Kowalski y Limber (2007) | USA | 3767 secundaria | 11% habían sido intimidados vía electrónica una vez en los últimos meses (víctimas), 7% eran víctima/agresor, y el 4% acosadores. Métodos comunes: mensajería instantánea, salas de chat, y correo electrónico. Casi la mitad de las ciber-víctimas desconocen la identidad del acosador. |
| Cox Communications (2009) | USA | 655 (13-18) | 15% había sido acosado por Internet, 10% por teléfono móvil, 7% había acosado a otra persona por Internet, 5% por móvil; 22% había visto-oído que habían acosado a un amigo por Internet, 17% por móvil; 12% había visto-oído a un amigo acosar por Internet, 9% por móvil. |
| Hoff y Mitchell (2009) | USA | 351, 1º y 2º universidad | 56,1% dijeron haber tenido alguna experiencia como víctimas; 89% indicaron que conocían a algún amigo que había sido víctima de CB. |
| Lacio López (2009) | México | 1066 escuela preparatoria | 2 de cada 10 estudiantes informó haber tenido conductas agresivas: 17,3% había insultado; 22,2% amenazado; 10% acosado sexualmente; 5,1% chantajeado a algún compañero pidiendo cosas por no divulgar intimidades en la red; 7,8% enviado correos con mensajes desagradables; 11,5% afectado la reputación de compañeros en la red por comentarios contra su honor; 10,7% difundido rumores en fotolog, páginas personales, foros, YouTube y otros portales; 8,1% subido a YouTube o similares, vídeos para ofender a alguien; 7,9% subido fotografías para ridiculizar o desprestigiar; 9,3% robado contraseñas para impedir a compañeros entrar a sus fotolog; y 11,1% entrado ilegalmente en equipos de compañeros con técnicas <i>hacker</i> . |
| Del Río, Bringue, Sádaba y González (2010) | Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela | 20941 (10-18) | 2542 escolares de los 7 países perjudicados a través del móvil y Messenger: 12,1% había sufrido una forma de CB. El móvil herramienta más utilizada para acosar: 13,3% reconoció haber perjudicado con su móvil. 22,4% de estudiantes varones habían usado el móvil o Messenger para perjudicar, el 13,4% de las chicas habían acosado. El 19,25% de los chicos víctimas de CB. Las chicas víctimas el 13,8%. |

Tabla 1. Prevalencia del *cyberbullying* (continuación estudios en Oceanía y Asia).

| Estudios | Ámbito Geográfico | Muestra (Edad) | Prevalencia y otras conclusiones |
|---|------------------------------|-----------------------------------|--|
| Campell (2005) | Australia | 120 (8º curso) | 14% víctimas y 11% de acosadores. Mediante mensajería instantánea, seguido de sesiones de chat y de correos electrónicos. |
| Nicol (2007) | Australia | (13-17) | 70% habían utilizado teléfonos móviles para acosar. |
| McLoughlin, Burgess, y Meyricke (2009) | Australia | 349 (7-10) | 24% víctimas de CB lo fueron a través de mensajes instantáneos, teléfonos móviles, y en espacios de redes sociales, siendo las niñas más propensas a ser víctimas. |
| McLoughlin y Burgess (2009) | Australia | Revisión de estudios en Australia | Necesidad de educación en seguridad cibernética. Las herramientas digitales y redes sociales proveen una gama amplia de formas de expresión cibernética y de interacción social. El CB ha aumentado los últimos años; aprovechan el anonimato para victimizar, marginar, ridiculizar y amenazar a sus víctimas. |
| Price y Dalgleish (2010) | Australia | 548 (92% de 10-18) | Más prevalencia durante la transición entre primaria y secundaria. Los medios de CB más habituales: e-mail (21%), chats (20%), redes sociales (20%), teléfono móvil (19%) y MSN Messenger (12%); conductas más habituales: insultos o motes (80%), comentarios abusivos (67%) y propagar rumores (66%). Conducta menos habitual poner en circulación imágenes embarazosas o difamatorias (19%). Un cuarto de las víctimas no buscaron apoyo. |
| Encuesta | Nueva Zelanda | 1000 (12-19) | Un 25% había recibido mensajes intimidatorios y un 46%, los había enviado. |
| Li (2008) | Transcultural China y Canadá | 202 (11-14) 157 (12-15) | Canadá y China mostraban patrones similares respecto al bullying pero diferentes en el CB. Diferencias en Canadá frente a China, en cibervíctimas (25%-33%), ciberacosadores (15%-7%), y observadores (54%-47%). Las diferencias fueron estadísticamente significativas en ciberacosadores y observadores. |
| Aricak <i>et al.</i> (2008) | Turquía | 269 secundaria | 35,7% acosadores, 23,8% víctima-agresor, 5,9% víctimas. La mayoría de los chicos tenían conductas de acosador, y las chicas de víctima. El 25% de las víctimas dijo haberlo comunicado a sus compañeros y a sus padres. |
| Topçu, Erdur-Baker, y Çapa-Aydin (2008) | Turquía | 183 (14-15) | Entre un 17,1% y 19,2%, dijeron que se les había hecho fotos embarazosas con teléfono móvil sin su permiso; entre un 20,5% y un 24,8% habían recibido SMS dañinos; entre un 19,2% y un 21% habían recibido correos electrónicos dañinos. |
| Dilmaç y Aydoğan (2010) | Turquía | 300 secundaria | 19,6% había ciber-intimidado por lo menos una vez, mientras que el 56,2% afirmó que fueron ciber-intimidados por lo menos una vez. El 44,5% informaron que alguna vez habían disfrazado su identidad en línea. |

2. Material del Proyecto de innovación. Las redes sociales: hacia un uso responsable como recurso educativo.

a. Ficha de evaluación de las sesiones.

| Objetivos específicos | |
|-----------------------|--|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

| Participación y motivación |
|----------------------------|
| |

| Anotaciones |
|-------------|
| |

b. Ficha KWL (Know-Want-Learnt).

Nombre: _____

QUÉ QUIERO SABER



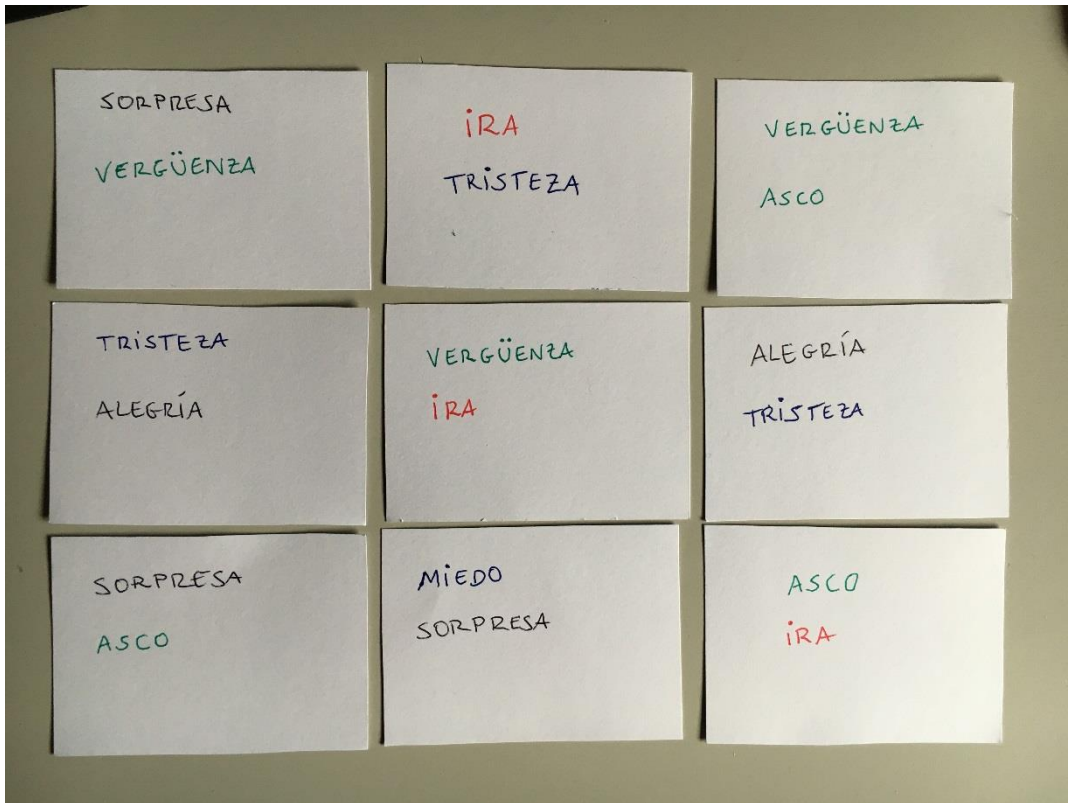
QUÉ HE APRENDIDO



QUÉ SE

A graphic of three arrows pointing from the head to a list of ten horizontal lines.

c. Tarjetas de emociones.



d. Sobres.



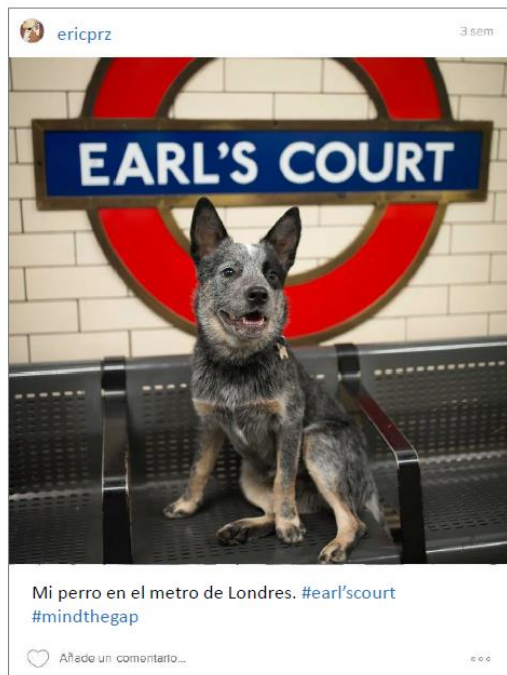
e. Publicaciones.

1. Facebook.

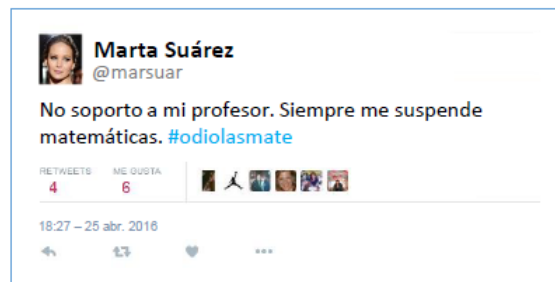




2. Instagram.



3. Twitter.



f. Cartulinas montadas.



g. Tarjetas de amigos en redes sociales.

| | | |
|--|---|--|
| Amigos de Facebook: Laura Ramírez Juan Estévez Amigos de Twitter: Marta Suárez @marsuar Amigos de Instagram: Eric Pérez ericprz | Amigos de Facebook: Laura Ramírez Amigos de Twitter: Marta Suárez @marsuar Paula Ariza @arizy Amigos de Instagram: Ana Gómez annitta | Amigos de Facebook: Laura Ramírez Juan Estévez Amigos de Twitter: Paula Ariza @arizy Amigos de Instagram: Ana Gómez annitta |
| Amigos de Facebook: Laura Ramírez Amigos de Twitter: Paula Ariza @arizy Javier González @javito Amigos de Instagram: Eric Pérez ericprz | Amigos de Facebook: Laura Ramírez Eva Arenes Amigos de Twitter: Paula Ariza @arizy Javier González @javito | Amigos de Facebook: Juan Estévez Amigos de Twitter: Paula Ariza @arizy Javier González @javito Amigos de Instagram: Eric Pérez ericprz |
| Amigos de Facebook: Eva Arenes Amigos de Twitter: Marta Suárez @marsuar Amigos de Instagram: Eric Pérez ericprz Ana Gómez annitta | Amigos de Facebook: Eva Arenes Juan Estévez Amigos de Twitter: Marta Suárez @marsuar Paula Ariza @arizy | Amigos de Facebook: Eva Arenes Amigos de Twitter: Marta Suárez @marsuar Javier González @javito Amigos de Instagram: Eric Pérez ericprz |

h. Tarjetas e imágenes para publicaciones de personajes históricos.

¿Qué publicaría en Twitter
Albert Einstein el día que
descubrió la equivalencia masa-
energía con la fórmula $E=mc^2$?

¿Qué publicaría en Instagram
Leonardo da Vinci el día que
terminó de pintar *La Mona Lisa*?

¿Qué publicaría en Twitter
Charles Darwin el día que
descubrió que terminó su libro *El
origen de las especies*?

¿Qué publicaría en Instagram
Cristobal Colón el día que
descubrió América?

¿Qué publicaría en Twitter **Marie
Curie** el día que recibió el Premio
Nobel por su *teoría de la
radiactividad*?

¿Qué publicaría en Instagram
Thomas Edison el día que
inventó la bombilla?

¿Qué publicaría en Twitter
Albert Einstein el día que
descubrió la equivalencia masa-
energía con la fórmula $E=mc^2$?

¿Qué publicaría en Instagram
Leonardo da Vinci el día que
terminó de pintar *La Mona Lisa*?

¿Qué publicaría en Twitter
Charles Darwin el día que
descubrió que terminó su libro *El
origen de las especies*?

¿Qué publicaría en Instagram
Cristobal Colón el día que
descubrió América?

¿Qué publicaría en Twitter **Marie
Curie** el día que recibió el Premio
Nobel por su *teoría de la
radiactividad*?

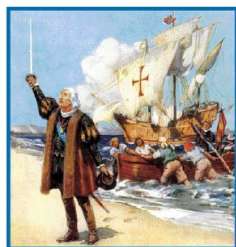
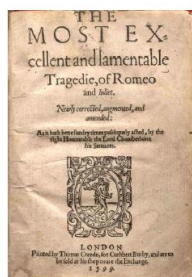
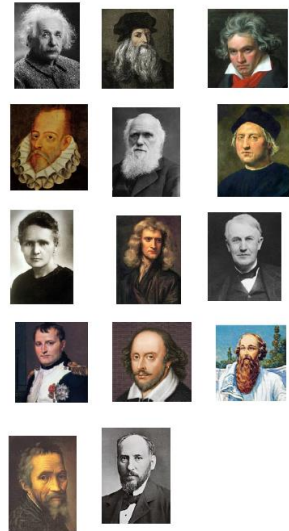
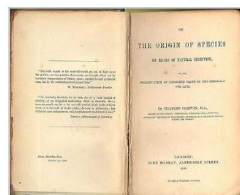
¿Qué publicaría en Instagram
Thomas Edison el día que
inventó la bombilla?

¿Qué publicaría en Facebook
Miguel de Cervantes el día que
terminó de escribir *Don Quijote
de la Mancha*?

¿Qué publicaría en Facebook
William Shakespeare el día que
terminó de escribir *Romeo y
Julieta*?

¿Qué publicaría en Facebook
Ludwig Van Beethoven el día
que terminó de componer su
Quinta Sinfonía?

¿Qué publicaría en Facebook
Napoleón Bonaparte el día que
fue derrotado en la *batalla de
Waterloo*?



i. Códigos QR y direcciones web de los videos utilizados.

4. ¿Qué es la empatía y cómo ser empático?

<https://www.youtube.com/watch?v=Ae1IlzuoFCc>

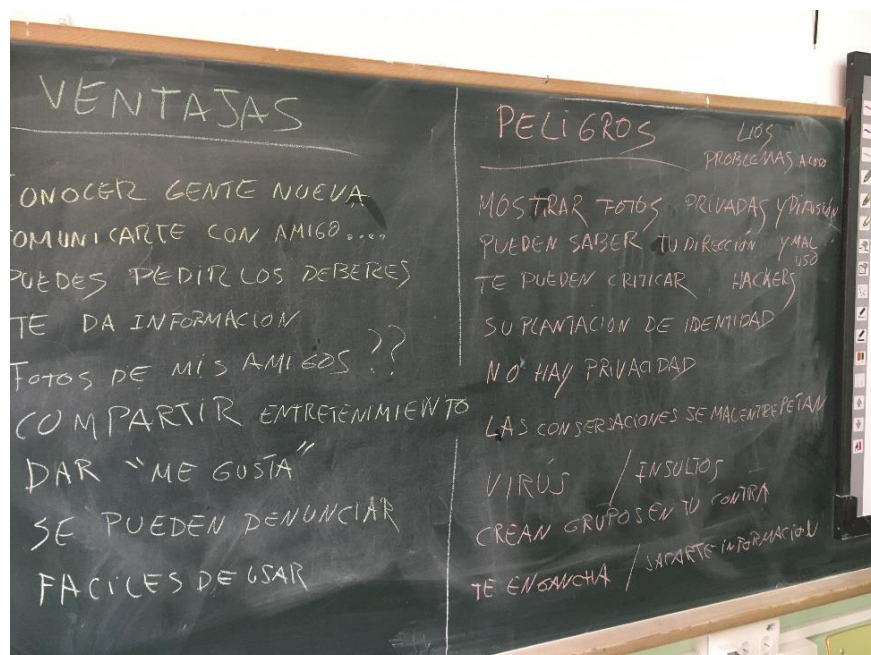


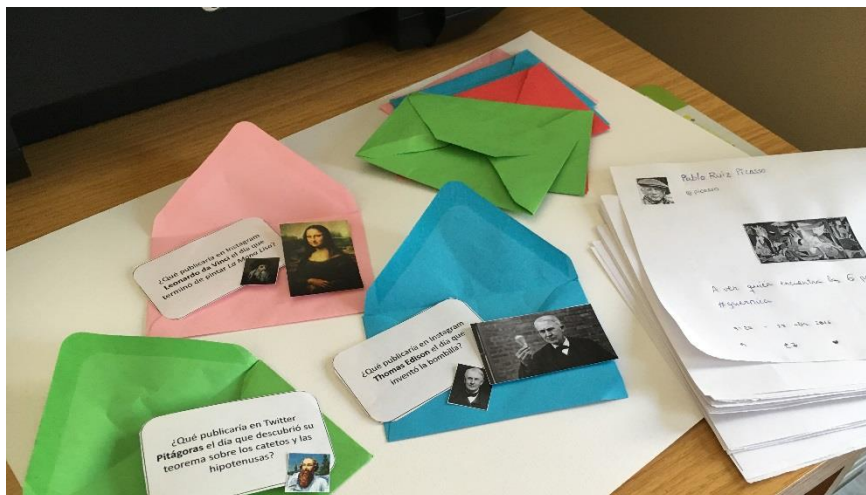
5. Ciberbullying.

<https://www.youtube.com/watch?v=IPV1fUs3jHw>



j. Aplicación de las sesiones.





3. Material del Lesson Plan. Social Networking: teaching resources and responsible uses.

- a. [Contenido original completo.](#)

Lesson Plan. Social Networking: teaching resources and responsible uses.

1. Introduction.

It is hard to believe that, only a decade ago, social media was little more than a developing trend. It has made a revolution in people's lives and the speed that Social Networking has become viral in our society is outstanding. Not only social media has impacted in our daily routines almost imperceptibly, but also they are considered as a social phenomenon.

There is a generation of children and teenagers coming up who cannot even conceive of a world without smartphones and social networking. The most important things in a student's life are studying, learning good habits and gaining knowledge to become a person with moral character, and our obligation as teachers is providing them with skills to achieve them, using any resource we consider useful to the goal. Sometimes we make them choose, social networking or books; fun or learning. Why do we not mix them together, and use the benefits and the impact that this applications have in our students? However, it is also worth it to say that social media moves even faster than society, which means that new generations have a wider knowledge in social media than most parents, teachers or adults in general. The protection the law gives to young people is very little. Therefore, teachers must teach them how to get on in this cyber jungle, where everything is possible, wether for good or bad.

The way we see learning and education has officially and permanently changed. It has officially embedded itself in our culture. Now we only have two options: either looking away or facing the reality and use it in our advantage.

2. Content.

- Social networking and its use.
- Risks of social media: Grooming, phishing, sexting, cyberbullying.
- Methodology to use Social Networking as a teaching resource

3. Objectives.

- To teach what social networking is and its use.
- Be aware of the risks of social media and learn options to avoid them.
- To provide teachers good ways of using social networking in their class as a motivational resource.

4. Communication

4.1. Vocabulary

- Exchange, share
- Website, Social Networking, Social Network, social media.
- Username, password, click, link
- Grooming, phishing, sexting, cyberbullying.
- Harassed, threatened, embarrassed, uncomfortable, ashamed.

4.2. Structures

Perfect Conditional: What would have he done...?

4.3. Function

- Talking about situations in the past that could have happened if a certain condition had been fulfilled. Things were different then, however. We just imagine, what would have happened if the situation had been fulfilled.
- Talking about ITC's and holding a debate.

5. Cognition

- Identifying possible risks of social media and methods of preventing them.
- Think about the use of social networking.
- Use different skills to portrait a historical character in the current society.

6. Citizenship

Working on Digital Citizenship, understanding the rights and responsibilities, recognizing the benefits and risks, and realizing the personal and ethical implications of the actions.

7. Competences.

- Communicative and linguistic competence.
- Learning to learn.
- Social and civic competences.
- Sense of initiative and entrepreneurship.
- Cultural awareness and expression.
- Basic competences in science and technology.
- Digital Competence.

8. Methodology.

Whole class: An Introductory debate about social media: The pros and the cons.

Whole class: A small explanation of the main risk teenagers can find when surfing the net.

Whole class: Plickers. We use the website Plickers to evaluate the learning in this session.

Small groups: An activity in which they will have to portray a historical character in the social networking.

Individually: Self-evaluation following the thinking method KWL.

9. Resources.

- Power point presentation on computer.
- Pictures and videos of social networking dangers.
- Paper and glue.
- Plickers Cards with QR Codes.
- Pictures and cards about historical characters.
- A computer with Internet connection and a tablet or smartphone.

10. Assessment.

10.1. Teaching evaluation

Assessment sheets where the teacher can analyse whether we have achieved the aforementioned goals.

10.2. Student evaluation

- Thinking method KWL where students will evaluate themselves by writing down what they have learnt throughout the class.
- Multiple choice questions about social networking risks using the website Plickers.

SOCIAL NETWORKING: TEACHING RESOURCES AND RESPONSIBLE USE.

SOCIAL NETWORKING

What is social networking?

- **Social networking** is a way of using the Internet to talk to other people, exchange pictures...
- **Social network** is a website that connects people to talk, share ideas and interests, or make new friends. This type of sharing data is often referred to as **social media**.



SOCIAL NETWORKING

When using social network sites, what do we need to be aware of ?



Be aware of...

Grooming



- It happens when someone builds an **emotional connection** with a child or teen to gain their trust for the purpose of **abuse**.

How to prevent it?

Be aware of...

Sexting



- It means sending **sexually explicit messages** via mobile phone or social network sites.
- Photos and videos sent privately can easily be shared with others. Once digital images are out there, they leave a digital footprint, you **cannot** “take it back”.

How to prevent it?

Be aware of...

Phishing

- A *phishing* attack happens when someone tries to trick you into sharing **personal information** online, such as usernames and passwords, credit card details...

How to prevent it?



Be aware of...

Cyberbullying



- Occurs when a child or teen is **tormented, threatened, harassed, humiliated, embarrassed** or otherwise targeted by another child or teen using the Internet, interactive and digital technologies or mobile phones.

How to prevent it?

Let's see what we have learnt!



-





c. Código QR y dirección del video utilizado.


Cyberbullying: Create no Hate.

<https://www.youtube.com/watch?v=MV5v0m6pEMs>





d. Preguntas Plickers.


He's asking for...





☒ A Sexting
 ☐ B Grooming
 ☐ C Phishing
 ☐ D Cyberbull...


 2
 [Expand](#)


He's trying to do...





☐ A Sexting
 ☐ B Cyberbull...
 ☐ C Grooming
 ☒ D Phishing



[Expand](#)


This girl is suffering from...





☐ A Phishing
 ☐ B Grooming
 ☒ C Cyberbull...
 ☐ D Sexting



[Expand](#)


Phishing is...





☒ A Tricking...
 ☐ B Catching...
 ☐ C Sending s...
 ☐ D Insulting...



[Expand](#)


An example of Cyberbullying is...





☐ A A bull us...
 ☒ B Humiliati...
 ☐ C A cyberne...
 ☐ D Tweeting...


 2
 [Expand](#)

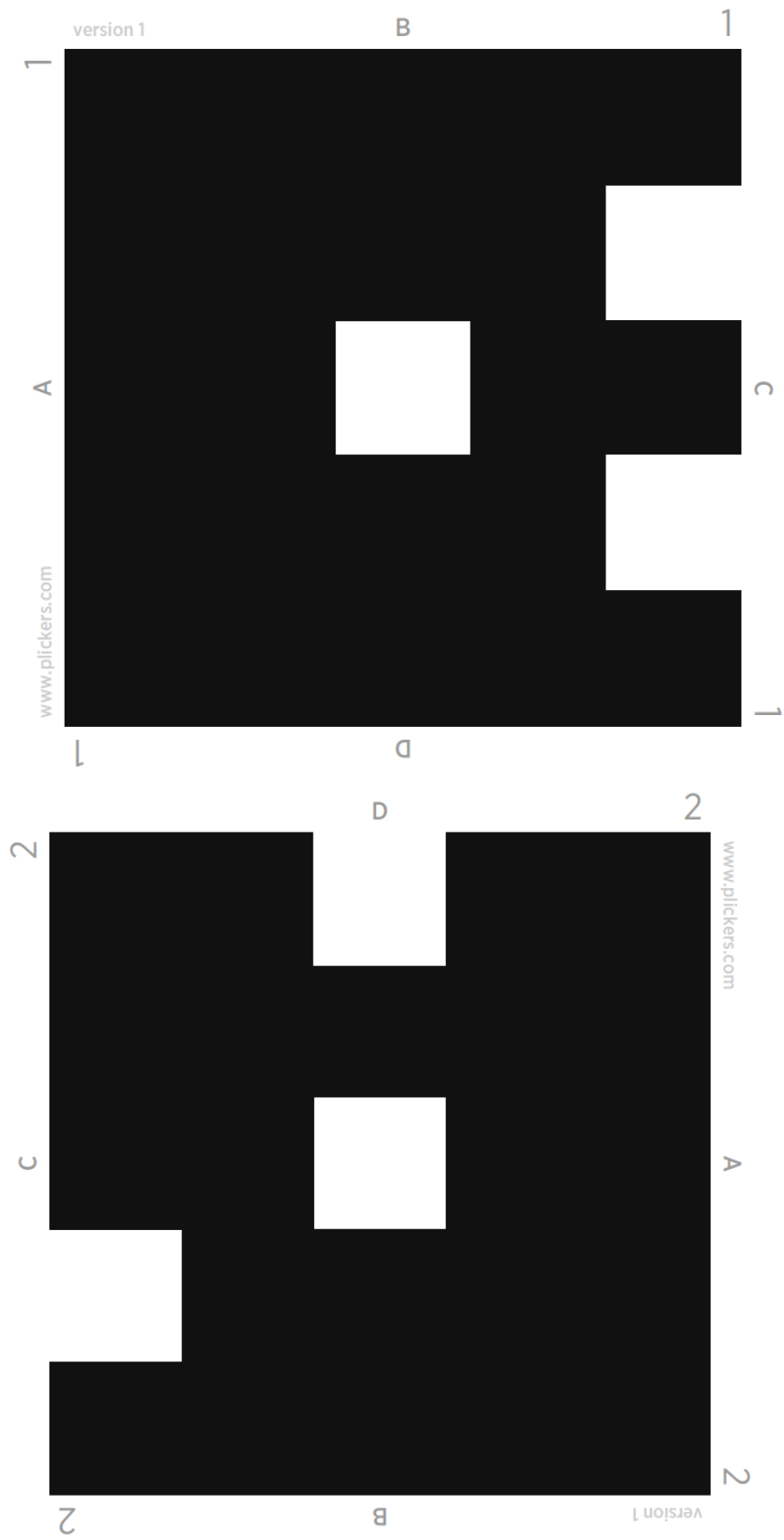
Grooming happens when an adult...



☐ A Asks for...
 ☐ B Wears a w...
 ☒ C Pretends...
 ☐ D Sends a n...



[Expand](#)

e. Plickers Cards



f. Tarjetas para actividad sobre publicaciones de personajes históricos en Twitter.

What would have **Charles Darwin** tweeted the day he finished his book *The origin of species*?

What would have **Santiago Ramón y Cajal** tweeted the day he was awarded the Nobel Prize in Physiology or Medicine?

What would have **Pythagoras** tweeted the day he discovered his theorem about triangles?

What would have **Ludwig Van Beethoven** shared on Facebook the day he composed his *Fifth Symphony*?

What would have **Christopher Columbus** shared on Instagram the day he discovered America?

What would have **Miguel de Cervantes** shared on Facebook the day he wrote Don Quixote?

What would have **Albert Einstein** tweeted the day he formulated the equivalence mass-energy?

What would have **Isaac Newton** shared on Instagram the day he discovered light was formed by a colour spectrum?

What would have **Thomas Edison** shared on Instagram the day he invented the light bulb?

What would have **Michelangelo Buonarroti** shared on Instagram the day he finished painting the Sistine Chapel ceiling?

What would have **Leonardo da Vinci** shared on Instagram the day he painted *La Gioconda*?

What would have **Marie Curie** tweeted the day she was awarded the Nobel Prize in recognition of her work in radioactivity?

What would have **William Shakespeare** shared on Facebook the day he wrote *Romeo and Juliet*?

What would have **Napoleon Bonaparte** shared on Facebook the day he was defeated in the Waterloo Battle?

4. Ejemplo de Portafolio de evaluación en Mahara.

<https://mahara.unizar.es/view/view.php?t=58D1qesiRQ74xgVvKbkj>



por ÁLVARO MENDOZA FIGUERES

Música de fondo

El orientador y sus funciones básicas

Portafolio de evaluación

Álvaro Mendoza Figueres

I. PENSAMIENTO DIALÉCTICO


Esta carpeta se compone del análisis de la identidad y las funciones del orientador llevadas a cabo en clase a través de la utilización y análisis de metáforas, y a partir de la lectura reflexiva de artículos.

Ir a vista **Pensamiento dialéctico**.

II. COMPORTAMIENTO DIALÓGICO

Aquí se recogerá un diálogo llevado a cabo entre dos orientadores, con distintas visiones de la orientación, sobre las principales funciones del orientador.

Ir a vista **Comportamiento dialógico**.



"La educación es un arma de construcción masiva."

Marjane Satrapi

III. ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

En esta carpeta se presentará el análisis y reflexión sobre tres supuestos prácticos relacionados con las funciones básicas del orientador: evaluación, asesoramiento e intervención.

Ir a vista **Estrategias de afrontamiento**.

IV. AUTODETERMINACIÓN

El contenido de esta carpeta consistirá en un análisis histórico sobre mi situación actual como orientador. Teniendo en cuenta el bagaje, los aprendizajes y competencias adquiridos, y la proyección de futuro laboral.

Ir a vista **Autodeterminación**.